



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

ROSEMIMEIRE SANTOS ALECRIN

**A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL POR MEIO DA LEITURA DE CONTOS**

Campo Grande/MS

2020

ROSIMEIRE SANTOS ALECRIN

**A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL POR MEIO DA LEITURA DE CONTOS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS, em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Letramento e Literatura

Orientador: Prof. Dr. Márcio Antonio de Souza Maciel

Campo Grande/MS

2020

A342f Alecrin, Rosimeire Santos

A formação do leitor crítico nos anos finais do ensino fundamental por meio da leitura de contos/ Rosimeire Santos Alecrin. – Campo Grande, MS: UEMS, 2020.

113p.

Dissertação (Mestrado) – Letras – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2020.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Antonio de Souza Maciel.

1. Leitura 2. Intertextualidade 3. Criticidade 4. Letramento 5. Conto
I. Maciel, Márcio Antonio de Souza II. Título

CDD 23. ed. - 372.4

ROSIMEIRE SANTOS ALECRIN

**A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL POR MEIO DA LEITURA DE CONTOS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS, em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Letramento e Literatura

Orientador: Prof. Dr. Márcio Antonio de Souza Maciel

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Márcio Antonio de Souza Maciel (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Profa. Dra. Susylene Dias de Araújo (Titular)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Profa. Dra. Rosana Cristina Zanelatto Santos (Titular
Externo)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

Prof. Dr. André Rezende Benatti (Suplente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Profa. Dra. Alexandra Santos Pinheiro (Suplente
externo)
Universidade Federal Grande Dourados/UFMGD/ MS

Campo Grande/MS, 12 de Março de 2020.

A Deus, minha fonte de graça, sabedoria e provisão.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo sustendo, provisão, fortalecimento, inspiração e proteção, sem Ele em minha vida nada seria possível.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Márcio Antonio de Souza Maciel, por ter contribuído comigo seus conhecimentos científicos, e por suas palavras incentivadoras e acalentadoras nos momentos em que pensei que não seria possível vencer.

Aos meus familiares, pelo apoio, incentivo e por terem me hospedado em suas casas no período de aulas presenciais. Em especial, meu querido pai, por seu companheirismo, carinho e dedicação durante as viagens e todo o tempo em que estive estudando.

Aos amigos e colegas, pelo incentivo nos momentos difíceis, força nos momentos de fraqueza e paciência em minhas ausências. Em especial à amiga e colega de trabalho profa. Mestra Bruna Patrícia de Jesus, a qual me incentivou e compartilhou comigo suas experiências, desde o momento em que fui aprovada para o Profletras até o momento da defesa. Muito obrigada!

Às minhas amigas do mestrado, Enilva Maciel Ribeiro, Aline dos Santos Teixeira da Costa e Jenniffer Molinas Prado Soares, pelo incentivo nos momentos difíceis, por compartilharem comigo suas experiências pedagógicas e conhecimentos científicos e pelas boas risadas que compartilhamos durante as aulas. Pelo vínculo que criamos, sentirei saudades sempre.

Aos Mestres, queridos professores do curso Profletras, pela dedicação, carinho e ensinamentos, pelas aulas maravilhosas que ficarão para sempre impressas em minha memória.

Aos colegas do curso Profletras, pelo compartilhamento de experiências e conhecimentos, companheirismo na realização dos trabalhos e amizade.

À equipe da Escola Francesco Battista Giobbi, na cidade de Sonora –MS, diretoras, coordenadoras, colegas, administrativo e alunos, pela paciência, compreensão e parceria, nos momentos em que me ausentei para dedicar-me aos estudos.

Aos estudantes do 8º ano B matutino (2019), pela cooperação, comprometimento, compreensão, dedicação e parceria que tiveram durante o desenvolvimento da pesquisa. Vocês foram um presente de Deus em minha vida.

Letras são abelhas, palavras enxames, livros colmeias... Leitores flores, autores apicultores...E a literatura uma infinita fábrica de mel.
(M. M. Soriano)

*-Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?
-Depende bastante de onde você quer chegar, respondeu o Gato.
-Não me importa muito para onde... disse Alice.
-Então, não importa que caminho tome, disse o gato.
(Lewis Carroll, 2002, p. 62-63)*

ALECRIN, R.S. *A formação do leitor crítico nos anos finais do ensino fundamental por meio da leitura de contos*. 2020. 113 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2020.

RESUMO

A presente dissertação teve como objetivos contribuir para a formação do indivíduo enquanto leitor cidadão crítico e incentivá-lo à leitura tanto no âmbito escolar como em seu meio social. Objetivou-se, também, o letramento literário levando o discente ao conhecimento da leitura literária e audiovisual. Desta forma, apresenta-se uma proposta didática alicerçada no incentivo ao pensamento crítico, por meio da leitura de obras literária, representada, nesta pesquisa, pelo gênero textual conto. Para protagonizar essa investigação, elegeu-se a turma do 8º ano B, do período matutino do ano 2019, da Escola Francesco Battista Giobbi, de Sonora – MS. Como instrumento e estudo científico aplicam-se atividades de análise intertextual, tendo como suporte o conto *Chapeuzinho vermelho* de Charles Perrault. As atividades foram desenvolvidas com base em questionamentos que levam à crítica. Assim, o grupo eleito analisou criticamente as vozes textuais existentes nas obras que leram. Com isso, comprovou-se que é possível produzir o pensamento crítico no ensino fundamental. Para nortear essa averiguação contou-se com os conhecimentos dos estudiosos: Barthes (1973), Leffa (1996); Colomer (2014); Cosson (2014); Cosson (2010); Barros (2003); Oliveira (2010); Paulino, Walty, Cury (1995); Rodrigues (2012); Rouxel (2013); Candido (2004); Souza (2011); Souza (2012); Zilberman (1978); Zilberman (2009); Perrone-Moisés (2006); Todorov (2009); Todorov (2003); Eagleton (2006); Razente (2012); Maciel (2011); Gotlib (1985); Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004); Compagnon (2009); Poe (1999). Tendo como hipótese norteadora a questão: É possível ensinar a leitura crítica e intertextual nos anos finais do Ensino Fundamental?

Palavras-chave: 1. Leitura 2. Intertextualidade. 3. Criticidade. 4. Letramento 5. Conto

ALECRIN, R.S. *A formação do leitor crítico nos anos finais do ensino fundamental por meio da leitura de contos*. 2020. 113 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2020.

ABSTRACT

The present dissertation aimed to contribute to the formation of the individual as a critical citizen reader and to encourage him to read both at school and in his social environment. Literary literacy was also aimed at bringing students to the knowledge of literary and audiovisual reading. Thus, a didactic proposal based on encouraging critical thinking is presented, through the reading of literary works, represented, in this research, by the textual genre short story. To lead this investigation, the class of 8th grade B, from the morning period of the year 2019, from the Francesco Battista Giobbi School, from Sonora –MS, was chosen. As an instrument and scientific study, intertextual analysis activities are applied, based on the tale Little Red Riding Hood by Charles Perrault. The activities were developed based on questions that lead to criticism. Thus, the elected group critically analyzed the textual voices in the works they read. With that, it was proved that it is possible to produce critical thinking in elementary education. To guide this investigation, we counted on the knowledge of scholars: Barthes (1973), Leffa (1996); Colomer (2014); Cosson (2014); Cosson (2010); Barros (2003); Oliveira (2010); Paulino, Walty, Cury (1995); Rodrigues (2012); Rouxel (2013); Candido (2004); Souza (2011); Souza (2012); Zilberman (1978); Zilberman (2009); Perrone-Moisés (2006); Todorov (2009); Todorov (2003); Eagleton (2006); Razente (2012); Maciel (2011); Gotlib (1985); Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004); Compagnon (2009); Poe (1999). Having as guiding hypothesis the question: Is it possible to teach critical and intertextual reading in the final years of Elementary School?

Keywords: 1. Reading 2. Intertextuality. 3. Criticality. 4. Literacy 5. Tale

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
CAPÍTULO 1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
1. Leitura crítica, um entendimento além das palavras	15
1.1. A escola pública e o desafio de formar o leitor cidadão crítico.....	21
1. 2 O letramento literário na escola pública	29
1.3 Por que ensinar literatura na escola?	35
1.4 Literatura infantojuvenil, uma base para a formação do leitor.....	44
1.5 O conto, sua origem, causa e efeito	50
1.6 Intertextualidade: construindo textos por meio de textos.....	58
1.7 A intertextualidade e a leitura crítica.....	64
1.8 A intertextualidade e a obra Chapeuzinho vermelho.....	69
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	74
2. Atividades em sequência didática.....	74
2.1 Intervenção didática.....	76
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DE DADOS	80
3. Apresentação da proposta de trabalho: intervenção didática e mobilização da turma	80
3.1 Produção inicial: conceito, leitura e produção de contos	80
3.2 Etapa 1: Leitura de obras literárias e não literárias.....	83
3.3 Etapa 2: Análise intertextual nas obras lidas	87
3.4 Etapa 3: Produção final: A intertextualidade por intermédio da obra Chapeuzinho vermelho de Charles Perrault	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	106
ANEXOS.....	110
Anexo I- Apresentação da situação: Intervenção didática e mobilização da turma	110
Anexo II – Exibição do filme a garota da capa vermelha	110
Anexo III- Capa do Livro Contos de Mãe Gansa de Charles Perrault	111
Anexo IV- Capa do Livro Chapeuzinho Vermelho de Jacob Carl Grimm e Wilhelm Carl Grimm.....	112
Anexo V - Escola Municipal Francesco Battista Giobbi – Sonora - MS	113

CONVENÇÕES PARA APRESENTAÇÃO DOS DADOS E TRANSCRIÇÕES

P.: Pesquisadora

E1.: Estudante 1

E 2.: Estudante 2

E 3.:Estudante 3

G1.: Grupo 1

G 2.: Grupo 2

G 3.: Grupo 3

G 4.: Grupo 4

G 5.: Grupo 5

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ler é basicamente uma necessidade social, pois leitura está em todos os lugares, nas palavras, nos olhares trocados, nos gestos bruscos ou gentis e no bom ou mal comportamento do cidadão. A partir disso, conforme Leffa (1996, p. 7), entende-se que “O processo da leitura pode ser definido de várias maneiras, dependendo não só do enfoque dado (lingüístico, psicológico, social, fenomenológico, etc.), mas também do grau de generalidade com que se pretenda definir o termo.”

Essa leitura, vista de forma aberta, permite o diálogo entre textos e contextos de diferentes gêneros. E, por esse conversar entre textos, produz-se o pensamento crítico, que o cidadão expressa em sociedade. Pela leitura, em sentido crítico, o cidadão poderá questionar valores e conceitos opressores, que estão padronizados e arraigados na sociedade, levando-a ao retrocesso. Assim, é este entrelaçar de vozes textuais que gera o pensamento crítico, que a escola precisa proporcionar ao estudante, a fim de que este seja capaz de posicionar-se em sociedade. Em conformidade com Chagas (2009):

A sociedade, hoje, necessita de pessoas que possam continuar o processo de aprendizagem independentemente e, para que isso aconteça, o cidadão precisa saber ler com criticidade. Escrever e ler bilhetes e cartas, compreender uma notícia no jornal, entender uma explicação médica, preencher formulários, defender seus direitos de consumidor, desfrutar de um romance é saber reconhecer os objetivos que a sociedade impõe e requer. Assim, a função da escola é formar pessoas capazes de ler e interpretar variados textos. (CHAGAS, 2009, p. 5).

A partir da necessidade em se criar o pensamento crítico, por meio da leitura na escola, surgiam as perguntas que norteiam essa pesquisa. É possível formar leitores críticos, nos anos finais do ensino fundamental? A leitura de contos aprimora a construção do sentido, a ponto de levar o leitor a enxergar a intertextualidade dentro do texto narrado?

A partir dos questionamentos apresentados, a pesquisa teve como objetivo principal apresentar exercícios que pudessem colaborar para essa formação em leitura crítica. E, ao mesmo tempo, incentivar os estudantes a ler por gosto, tanto no âmbito escolar, quanto no meio social. Segundo Barthes (1987):

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (BARTHES, 1987, p.21, 22).

Nessa esteira de pensamento, entende-se que o estudante deve ser incentivado a princípio a gostar da leitura, para ser levado futuramente à leitura de fruição abordada por Barthes. Sendo assim, de forma específica este estudo, propôs-se a promover o conhecimento do gênero textual conto, em seus diversos aspectos. Assim, como também, verificar se os estudantes percebem a intertextualidade dentro das leituras feitas, e se conseguem relacionar o que leem ao seu conhecimento de mundo.

Para tanto, encontrou-se suporte para este estudo ao ter contato com os autores Barthes (1987); Leffa (1996); Colomer (2014); Cosson (2014); Cosson (2010); Barros (2003); Oliveira (2010); Paulino, Walty, Cury (1995); Rodrigues (2012); Rouxel (2013); Candido (2004); Souza (2011); Souza (2012); Zilberman (1978); Zilberman (2009); Perrone-Moisés (2006); Todorov (2009); Todorov (2003); Eagleton (2006); Razente (2012); Maciel (2011); Gotlib (1985); Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) Compagnon (2009), Poe (1999), entre outros autores que defendem o letramento literário como base do pensamento crítico, dentro da intertextualidade existente entre os textos.

A partir desse embasamento teórico, apresentou-se nesta dissertação como o processo de leitura acontece. Desde o momento em que o indivíduo tem contato com o objeto lido até chegar ao ponto de relacioná-lo ao contexto onde vive, pois no momento que o indivíduo relaciona o conteúdo lido ao ambiente em que este está inserido, produz-se o pensamento crítico e conseqüentemente tem-se a leitura crítica na prática.

Para esta finalidade, o gênero conto foi eleito como principal incentivo ao letramento literário na escola. Assim, por meio da leitura literária incentiva-se o indivíduo a ter um pensamento crítico, pela mediação dos processos intertextuais. Consoante Chagas (2009):

O elo para essas relações é o fio intertextual entre os fatos e conceitos que elaboramos e apreendemos, porque as relações entretecem-se, articulam-se em redes constituídas individual e socialmente e em permanente estado de atualização entre os gêneros textuais. (CHAGAS, 2009, p. 5).

Nesse pensamento, elaborou-se uma proposta de intervenção didática na Escola Municipal Francesco Battista Giobbi, no município de Sonora –MS, no ano de 2019, com os estudantes do 8º ano B, matutino. Assim, apresentou-se aos estudantes o conto *Chapeuzinho Vermelho* de Charles Perrault, *Chapeuzinho Vermelho* de Jacob e Wilhelm Grimm, e outros contos. E, por meio das leituras feitas, os estudantes puderam ler criticamente, observando o diálogo entre as vozes textuais existentes entre eles.

Para a análise desta pesquisa obteve-se como produto final, uma série de atividades elaboradas em sequência didática realizada em etapas. Inicialmente, apresentou-se a proposta

ao grupo eleito. Na primeira etapa os estudantes foram levados a conhecer o gênero conto e ler de forma compartilhada contos diversos. Em sequência, na segunda etapa se fez a leitura do conto *Chapeuzinho vermelho* de forma impressa e audiovisual. Logo, na terceira etapa os estudantes analisaram a intertextualidade existente na obra estudada. Por fim, propôs-se uma produção textual na quarta etapa do estudo, em que os estudantes criaram sua própria versão da obra *Chapeuzinho Vermelho*.

Dentro disso, analisou-se os dados dessa pesquisa, tendo como instrumento a leitura compartilhada, debates, questionamentos e produção textual. Por fim, os resultados foram satisfatórios, visto que os discentes no decorrer das atividades leram, observaram as vozes textuais existentes nas obras lidas, as relacionaram ao âmbito em que vivem e apresentaram pensamento crítico em relação aos conteúdos lidos. Portanto, os objetivos fundamentais propostos por esta pesquisa foram alcançados.

CAPÍTULO 1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. Leitura crítica, um entendimento além das palavras

Leitura é uma ação contínua, ela está presente no cotidiano do ser humano, pois o homem desde de seu nascimento procura decifrar ações e códigos linguísticos. Devido à necessidade de comunicar-se com o próximo, a leitura faz parte das comunidades sociais, pois o ser humano carece falar e ser entendido. Ela se manifesta de forma verbal, não-verbal e em tudo que possa existir o item comunicação. Leffa (1996) apresenta sua concepção de leitura como:

[...] ler é usar segmentos da realidade para chegar a outros segmentos. Dentro dessa acepção, tanto a palavra escrita como outros objetos podem ser lidos, desde que sirvam como elementos intermediários, indicadores de outros elementos. Esse processo de triangulação, de acesso indireto à realidade, é a condição básica para que o ato da leitura ocorra. (LEFFA,1996, p. 11).

Compreende-se que o desejo de comunicar-se com seus semelhantes leva o indivíduo a ver e entender códigos da linguagem diária ligados ao meio em que está inserido. Consoante Leffa (1996, p.10) “Não se lê, portanto, apenas a palavra escrita mas também o próprio mundo que nos cerca.” Desta forma entende-se que o indivíduo está lendo a todo momento, pois está cercado por textos que vão além da linguagem verbal. Assim, o mundo que nos cerca, abordado por Leffa, é composto por códigos linguísticos diversos, que precisam ser decifrados e compreendidos, com o objetivo de se conquistar a comunicação social por meio da leitura.

No decorrer do processo de comunicar-se socialmente, ele procura conhecer o código de comunicação a sua volta. Ao conhecer os elementos do código verbal em que está inserido, o indivíduo passa a formar palavras e lhe atribuir sentido. Cada palavra passa a ser associada a significados, criando-se uma relação semântica entre o código linguístico e o ser que o está decifrando. Segundo Leffa (1996):

Da palavra, o processo avança para o sintagma, do sintagma à unidade de sentido, da unidade de sentido à frase -quando houver- e assim por diante, até esgotar o texto, que pode ser um conto, um poema, um romance, um noticiário de jornal, um rótulo, um painel de propaganda, um horário de avião, uma programação de televisão ou qualquer outra manifestação textual. (LEFFA, 1996, p.20).

Nesse processo, o leitor faz análise associando o código linguístico ao mundo ao seu redor. Para Leffa (1996, p.12), “A leitura é um processo linear que se desenvolve palavra por

palavra. O significado é extraído - vai-se acumulando - à medida em que essas palavras vão sendo processadas.” O aprendiz, além de assimilar o significado das palavras, faz associação de informações que vão sendo inseridas em sua mente, para que esse possa concretizar a leitura.

Dentro desse processo de decodificar códigos, o leitor principiante primeiro domina o código para em seguida efetivar a leitura. Dito de outro modo, o leitor une as letras, forma a palavra e lhe atribui sentido, a relaciona às informações de seu conhecimento, para entender o que está escrito. De acordo com Cosson (2014, p.28), “O domínio do código é a condição básica para a efetivação da leitura, já que feita a decodificação o leitor terá apreendido o conteúdo do texto.” No processo de decifração, a leitura está concluída, pois há a atribuição de sentidos aos signos linguísticos.

Após a atribuição de sentido aos signos linguísticos, o indivíduo leitor inicia outra etapa no processo de leitura, a construção de ideias. Assim, a ideia vai sendo construída por meio de significados compreendidos pelo leitor ao decodificar as palavras e as associar a outras linguagens e as suas experiências vividas.

Desta forma, o juntar de palavras e frases trazem o entendimento ao leitor, tanto da linguagem verbal quanto das outras linguagens envolvidas no processo de ler. Conforme Leffa (1996, p. 14), “A riqueza da leitura não está necessariamente nas grandes obras clássicas, mas na experiência do leitor ao processar o texto. O significado não está na mensagem do texto mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor.” Visto desse modo, o leitor tem a possibilidade de construir o significado do texto, à medida que o decodifica e forma conceitos.

A partir do ponto apresentado anteriormente, a leitura passa à etapa de entender as mensagens explícitas. De acordo com Leffa (1996, p.10), “A leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra.” O aprendiz decodifica os códigos, atribuindo-lhe significados aparentes. No momento em que ele visualiza o objeto a ser lido, e por conseguinte a ser compreendido, tem-se uma associação de ideias e conceitos que surgem explicitamente, levando-o à compreensão imediata. Assim, ele entende as informações que estão mais evidentes no texto.

Na maioria das vezes, ler bem, de acordo com o conceito de grande parte da população, se restringe ao decodificar das palavras e entender os conceitos explícitos nos textos. A partir disso, compreende-se que a leitura não deve parar no ponto de entendimento de informações explícitas, ela deve aprofundar-se até o momento em que o leitor consiga

produzir sentido a partir do conteúdo em destaque. Ler é ir além das palavras, é aprofunda-se nos significados internos contidos nos textos.

Quando o leitor se dá conta de que ler está além da comunicação explícita, a leitura chega à etapa denominada nível aprofundado. Entende-se que o indivíduo olha as palavras, as relaciona entre si e lhes atribui significados de acordo com suas experiências vividas, as quais são associadas as informações deixadas implicitamente pelo produtor do texto. O leitor além de ver o significado aparente, ele associa a palavra ao contexto. A partir dessa associação ele enxerga outros textos e outros significados através do texto. Ele assimila informações que vão gradativamente sendo interligadas e relacionadas a outros conceitos e a outras linguagens sociais. Por meio desse processo, ele chega ao nível mais profundo da leitura, porque passa a compreender informações escondidas no texto lido. Consoante Zilberman (1978):

Este primeiro ângulo do problema verifica o que o leitor oferece ao texto e o que o último lhe devolve: a revitalização do mundo ficcional em troca de um conhecimento que o posiciona mais adequadamente na sua circunstância. Consequentemente, a leitura enquanto tarefa de deciframento implica uma interpretação do texto e do mundo escondido atrás dele, retornando o circuito para o sujeito, na medida em que isso significa uma liberação de preconceitos. (ZILBERMAN, 1978, p. 80).

Ao ter conhecimento de informações implícitas de um texto, o leitor tem acesso a outros textos, pois todo texto está implícito em outros enunciados. Então, tem-se o leitor crítico, um leitor que questiona as informações emergentes do conteúdo lido para correlacioná-las a acontecimentos, experiências pessoais, situações e a outros textos. Dito de outro modo, o leitor relaciona as informações adquiridas por meio da leitura com o mundo em que está inserido. Consoante Leffa (1996, p.10), “Ler é portanto reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo.” Se entende melhor o conteúdo lido quando ele está relacionado com o mundo que cerca o leitor.

A partir disso, o sentido vai sendo construído por meio de informações explícitas e implícitas que estão sendo captadas e conectadas entre si para produzirem a leitura. Segundo Leffa (1996, p.13) “A ênfase não está no processo da compreensão, na construção do significado, mas no produto final dessa compreensão.” Então, mais importante que os acontecimentos no decorrer da leitura é chegar ao produto final, que é a interpretação do texto.

Ler é um ato que implica ir além do que se vê, pois o entender o texto aflora quando enxergamos o escondido entre as palavras. Portanto, ler é também compreender as informações implícitas deixadas pelo autor no conteúdo escrito. Na esteira de Leffa (1996,

p.14,15), “Os olhos não vêem o que realmente está escrito na página, mas apenas determinadas informações pedidas pelo cérebro. A compreensão não começa pelo que está na frente dos olhos, mas pelo que está atrás deles.” Sendo assim, para obter-se uma boa interpretação textual, o leitor precisa ver tanto as informações explícitas quanto as informações implícitas que estão no texto, pois a relação do leitor com o texto implica ver além das informações emergentes.

O ato de ler e compreender é um processo gradativo, em razão de que as dificuldades e facilidades ao se interpretar um texto ao ser lido, dependerão das informações pré-concebidas que o leitor tem dele. Por isto que algumas pessoas compreendem certos tipos de textos com mais facilidades e outras têm dificuldades em entendê-los. Um leitor que lê para conhecer o assunto, sem ter nem um vínculo ou informação anterior do fato, encontra mais dificuldade em entender as informações contidas nele. Porém, quando o leitor está familiarizado com o assunto a leitura flui com mais facilidade e ele entende o conteúdo lido mais rapidamente. Infere-se que nem um dado é novo, ele é agregado a outros dados existentes na memória do indivíduo leitor para que possa ganhar significado para ele, o que caracteriza a facilitação da interpretação textual. Consoante Leffa (1996):

[...] a leitura não é nem atribuição nem extração de significado, mas resultado da interação adequada entre os dados do texto e o conhecimento prévio do leitor. A interação com o mundo é feita através de uma representação internalizada que se tem desse mundo. (LEFFA, 1996, p.44).

Então, a construção do entendimento não depende somente das informações transmitidas pelo texto. Ela depende, também, de como se constrói o sentido a partir do interesse e das informações trazidas pelo leitor para esse texto. Isso não dignifica a impossibilidade de leitura sem que o leitor esteja relacionado com o assunto, pois é perfeitamente possível ler para se conhecer o conteúdo. Porém, ao se lê um texto cujo assunto é familiar e que desperta um interesse particular no leitor, este leitor poderá contribuir para formação do sentido, por meio de seus conhecimentos prévios dos fatos abordados, o que conseqüentemente o levará a compreendê-lo com mais facilidade. Segundo Leffa (1996):

O leitor não apenas contribui para complementar os dados do texto; é necessário também que ele contribua adequadamente. O leitor não pode compreender algo sobre o qual nada conhece; para ler adequadamente um texto sobre economia, o leitor precisa conhecer economia. (LEFFA, 1996, p.44).

Sendo assim, as facilidades e dificuldades dos estudantes, no âmbito escolar, em compreender textos acontece de acordo com o grau de importância que o assunto representa

para eles. Portanto, o professor precisa levá-los a compreender a necessidade de estudo de cada texto e assunto que lhes são apresentados em aula. Para o estudante, essa importância pode acontecer de diversas formas, pode estar ligada ao objetivo futuro, estar inserida em seu dia a dia ou até mesmo em seu propósito em alcançar uma boa aprovação na avaliação escolar.

Sendo assim, na sala de aula um texto que está relacionado ao cotidiano adolescente ou aos assuntos de interesse juvenil é melhor aceito por eles. Pois, a familiarização com o assunto facilita a interpretação textual. Dentro do fato abordado, compreende-se o porquê de os discentes compreenderem melhor os textos de uma determinada disciplina e encontrem dificuldades em compreenderem os textos de outras. Percebe-se que tudo depende do foco de interesse do próprio estudante, cabendo a cada professor instigá-lo, para que o leitor estudante desperte o interesse de acordo com o conteúdo abordado.

Em resumo, o texto passa a ter significado para o leitor estudante a partir do momento em que ele está familiarizado com ele, porque no momento em que o assunto tratado no texto tem o interesse prévio do leitor ele o compreenderá com mais facilidade. Com isso, o leitor estudante contribuirá para a construção de sentido do texto em questão.

A partir disso, observa-se que no momento que o leitor entende o texto, uns com mais facilidade por conhecerem o assunto previamente, outros com mais esforço por não terem uma prévia do fato discutido, tem-se a formação do leitor com competência em leitura. Segundo Colomer (2007, p. 31), “[...] o leitor competente se havia definido a partir de diferentes perspectivas como aquele que sabe construir um sentido nas obras lidas”. Desta forma, no processo de construir o sentido, entende-se que a pessoa que fez o texto sabe o que ela quis expressar ao produzi-lo, entretanto, não poderá prever quais os sentidos que o leitor lhe atribuirá quando tiver acesso a ele. Ao ter contato com o texto o leitor começa construir conceitos com base em informações explícitas que o levará a outros elementos que não estão às claras na mensagem. Assevera Leffa (1996):

O significado pode estar em vários lugares, mas ao se usar o verbo extrair, põe-se o significado dentro do texto. Uma analogia que parece refletir adequadamente esta acepção de leitura é a de que o texto é uma mina, possivelmente com inúmeros corredores subterrâneos, cheia de riquezas, mas que precisa ser persistentemente explorada pelo leitor. (LEFFA, 1996, p.12).

À medida que se lê um texto, o leitor atribui-lhe significados e sentidos, os quais podem nunca ter estado na cabeça de quem o escreveu, mas que podem ser perfeitamente

consolidados e criados pelo leitor. Dito de outro modo, o leitor pode ver outros textos através do texto que está lendo.

Dentro do processo de transmitir e absorver significados textuais, compreende-se que a leitura não está restrita ao locutor da mensagem. Portanto, não tem que fixar, exclusivamente, em ver as ideias e pensamentos do falante, mas sim, também, valorizar os sentidos e outros textos que o leitor constrói e adiciona a ele no momento em que o lê. Conforme Leffa (1996, p.11), “Entre o leitor e o que ele vê através da leitura pode haver mais de um espelho. Ocorre então que aquilo que é percebido é um reflexo do reflexo da realidade.” Quando as informações transmitidas, pelo o autor do texto, entram em harmonia com os sentidos produzidos pelo leitor, temos a leitura. Essa leitura se resulta da interação entre o conhecimento de mundo trazido pelo leitor para o texto e informações implícitas e explícitas transmitidas pelo próprio texto.

Quando ocorre a compreensão e a harmonia entre texto e leitor se tem a leitura consolidada, pois há uma conexão entre ambos. Essa conexão se adapta para formar o significado, o qual contribui para determinar a comunicação entre eles.

Em seguida, esse processo de comunicação, leitor e texto, dá origem a interpretação textual, pois o leitor estabelece relações entre seu conhecimento anterior e absorve dados do texto ao processá-lo. Sendo assim, a interpretação não depende somente do que o autor quis transmitir ao leitor, mas também, da visão formada por meio das experiências pessoais que leitor traz para o texto ao processá-lo. Entende-se que interpretar é dialogar com o texto tendo o contexto como seu limite. Segundo Cosson (2014):

[...] o leitor é tão importante quanto o texto, sendo a leitura o resultado de uma interação. Trata-se, pois, de um diálogo ente autor e leitor mediado pelo texto, que é construído por ambos nesse processo de interação. O ato de ler, mesmo realizado individualmente, torna-se uma atividade social. (COSSON, 2014, p. 29).

Em síntese, por existir uma interação ente leitor e texto, percebe-se que a leitura não é um ato isolado. Ela é um meio de comunicação entre indivíduos dentro de uma sociedade. Consoante Cosson (2014, p. 29), “Aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas.” Aprender a ler e ler bem é uma riqueza que só contribui favoravelmente às relações sociais. Por meio da leitura, os indivíduos compartilham experiências pessoais e criam seus próprios conceitos sociais de acordo com as leituras que fazem. Corrobora-se que ler é uma ação importante para a comunicação e socialização do indivíduo no âmbito em que está inserido.

1.1. A escola pública e o desafio de formar o leitor cidadão crítico

A escola enfrenta desafios, cotidianamente, para suprir sua necessidade em formar leitores competentes. Ademais, professores e gestores da escola pública buscam caminhos para que seus estudantes possam ter a oportunidade de ler criticamente. Para isso, ela propõe meios que incentivem os estudantes a ler e conhecer livros diversificados, visto que ao se incentivar o gosto pela leitura na escola, esta desenvolve no estudante o interesse em ler por interesse próprio. A partir disso, vê-se a necessidade de se ensinar aos educandos a importância da leitura para o seu crescimento intelectual e pessoal. Com este propósito, é preciso gerar situações e propor atividades em que os discentes se sintam confortáveis para exercerem essa prática, só assim poderão refletirem sobre os conteúdos lidos e trazerem um novo vigor ao ambiente escolar. Entende-se que no momento em que a escola formar estudantes que pratiquem a leitura, será possível gerar cidadãos com maturidade leitora. Conforme Colomer (2007):

Experimentar o prazer da leitura e contribuir para o amadurecimento pessoal são precisamente as funções que os docentes consideram prioritárias ao selecionar as leituras escolares quando essas se afastam da programação escrita dos conteúdos. Ambas as formulações se integram em um modelo de “leitura por prazer”, que por seu êxito no âmbito educativo merece que lhe dediquemos maior atenção. (COLOMER, 2007, p. 42).

Sendo assim, ler por gosto é mais que um desafio, esse deve ser uma prioridade no ensino literário dentro do âmbito escolar, pois na maioria das vezes o incentivo à leitura é oferecido em forma de obrigação. Desse modo, quando os educandos são levados a ler por obrigação, a leitura passa a ser um sacrifício para ele. Logo, para que ler não seja tão arduo para o educando, a escola necessita mudar seus conceitos e valores e ensinar aos estudantes o amor aos livros. Conforme Colomer (2007):

Recorda-nos que ler exige um esforço. A escola tradicional se baseava em uma trabalhosa leitura guiada dos textos canônicos. Que ler requere esforço era uma evidencia quando se afirmava cruelmente que “a letra com sangue entra”. Esforço para se dominar o código primeiro e esforço para analisar (ou constatar) o significado, mais tarde. Mas, durante as últimas décadas reagiu-se a esta situação apostando em acentuar o efeito prazeroso da leitura como motivação, o que deslocou a aprendizagem e o exercício de ler para uma posição secundária. [...] Da leitura como dever passou-se a “o dever do prazer” [...]. (COLOMER, 2007, p.109).

Com isso ao se tratar do amor aos livros, a escola deve formar leitores, para os quais ler não seja um fardo, mas sim, uma conquista pessoal e voluntária do estudante. Ao se pensar nesse propósito de amor à leitura, abre-se um amplo leque semântico em relação ao fato. Por isto, é preciso restringir os assuntos para poder se chegar a um elemento final. Ademais, os

problemas da escola pública são amplos e ela precisa vencer obstáculos quase que intransponíveis para atingir o mínimo de solução possível. Esta apresenta dificuldades como espaço físico, falta de livros adequados aos estudantes, desinteresse dos discentes em ler, falta de tempo para a leitura por parte dos docentes e descompromisso das famílias em relação à importância de propor a leitura no ambiente familiar.

Quanto à estrutura física, a maioria das escolas públicas não oferece um espaço adequado ao incentivo à leitura. Grande parte das escolas não tem biblioteca e quando tem, nem sempre o espaço é utilizado com a finalidade de incentivar a ler, como se a leitura fosse um item adicional ao conhecimento escolar.

Assim, em algumas escolas o espaço apropriado à leitura é utilizado de outra maneira: depósitos de trabalhos e materiais escolares, salas de reforços, enfim, a prática de leitura fica sempre em segundo plano. Felizmente, não se trata da realidade de todas as escolas do setor público, porém em uma boa parte das escolas desse setor, nota-se a precariedade de suas bibliotecas, muitas nem as têm em seu espaço físico para atender ao estudante. Conforme Ana Aparecida Arguelho de Souza (2011) em seu texto *“Cadê a literatura da escola? o gato comeu: reflexões sobre infância, textos literários e bibliotecas”*, mostra essa realidade das bibliotecas de algumas escolas públicas citando depoimentos de professores.

Os alunos não sabem ler, passam do primeiro para o segundo, terceiro e quarto ano sem escrever e ler; os alunos não gostam de ler, são dispersivos e inquietos, sem concentração; a biblioteca da escola só tem livros didáticos. As obras de literatura são poucas, não dá para todos os alunos; quando o MEC envia livros para a escola, isso quando envia, a diretora guarda na sala da diretoria e os alunos não podem ler, porque vão estragar os livros; a biblioteca é atravancada por computadores e outros objetos. Isso atrapalha a circulação dos alunos. Não há lugar para os alunos sentarem; a biblioteca “virou” lugar de abrigar funcionários readaptados; o contato com a literatura é feito na “Hora da Leitura”; as salas de aula têm um “Cantinho da Leitura”, mas é a gente que tem que comprar e levar os livros; [...]. (Depoimentos coletados 2006 a 2009, no Curso Normal Superior de Campo Grande - UEMS). (SOUZA, 2011, p.3).

Entende-se que o espaço direcionado à leitura é usado para outros fins, não por desatenção administrativa escolar, mas sim, por necessidade. Observa-se que falta investimento em bibliotecas nas escolas públicas para atender adequadamente aos estudantes. Sendo assim, a leitura no âmbito escola fica no improviso cotidiano e quase sempre nas aulas de Língua Portuguesa.

Outra dificuldade em se trabalhar a leitura na escola é que ela fica na maior parte das vezes restrita às salas de aulas, que são ambientes fechados, lotados e bem pouco incentivadores. O ideal seria que em todas as escolas existissem bibliotecas equipadas com

livros interessantes e com acesso à internet, para que além dos livros impressos, os educandos pudessem, também, fazer leituras em ambientes virtuais. À vista disso, crê-se que ofertar um espaço apropriado à leitura contribui para se desenvolver o gosto por ler.

Além disso, em se tratando de gostar de ler, se a escola pública oferecer oportunidades adequadas à prática da leitura, todos os estudantes terão a oportunidade de ler independentemente de suas condições sociais ou pessoais. Segundo Souza (2011, p.26), “Para um grande contingente de crianças, o único lugar de acesso à leitura de obras literárias é a escola. Por isso, é importante pensar na forma como essa instituição tem tratado a relação da literatura com os alunos.”

Com isso, para que a escola possa ofertar a leitura com qualidade, as ações governamentais e as ações sociais têm que priorizar a educação como um dos principais pilares da formação do ser humano. É importante que esse investimento educacional não aconteça somente de palavras, como já é discursado atualmente, mas sim, no sentido prático, para resultar em ações concretas. Conforme Colomer (2007):

A criação de um espaço de leitura individual na escola pretende dar a oportunidade de ler a todos os alunos; aos que têm livros em casa e aos que não têm; aos que dedicam tempo de lazer à leitura e aos que só leriam os minutos dedicados a realizar as tarefas escolares em aula. A leitura autônoma, continuada, silenciosa, de gratificação imediata e livre escolha, é imprescindível para o desenvolvimento das competências leitoras. É imprescindível para que o próprio texto “ensine” a ler, [...]. (COLOMER, 2007, p. 125).

Seguramente, a escola oportunizando espaço e momentos de leitura em seu ambiente, o próprio texto ensina a ler e esse deve ser o seu principal lema. Acredita-se que um texto ensina a ler quando um livro é escolhido voluntariamente pelo leitor. Ademais, ao ser escolhido, ele pode lhe proporcionar momentos agradáveis de leitura. Assim como também, consolidar no leitor o entendimento a respeito do conteúdo lido sem que esse encontre dificuldade para compreendê-lo.

Ao se proporcionar a leitura no ambiente escolar, essa deve acontecer de forma espontânea, porém, é necessário que seja coordenada pelo professor. Os docentes devem organizar a atividade e criar mecanismos de análise para sua realização. Como por exemplo, o professor pode disponibilizar uma quantidade de títulos, para que os estudantes possam escolher. E assim, coordenar esta leitura promovendo gincanas, debates sobre os títulos lidos e mural no pátio da escola com indicações feitas pelos próprios estudantes das obras que leram, para que outros estudantes, também, interessem-se por lê-las. É evidente que estas são

apenas algumas das possibilidades, pois muitas outras atividades nesse sentido são possíveis de acontecer no âmbito escolar.

Assim, quando a leitura ocorre de maneira livre e organizada pelo professor, as possibilidades de se alcançar êxito no trabalho de incentivo a ler são maiores. Pois, por meio das atividades aplicadas e registros feitos pelos docentes, é possível observar o progresso dos discentes em relação à leitura em classe. Conforme Colomer (2007):

A leitura livre é favorecida com determinados instrumentos de apoio: uma biblioteca de classe ou central, um mural coletivo de avaliações e recomendações, um caderno pessoal onde se notem as leituras realizadas (e talvez também as que se decidiu abandonar), etc., se os professores consultam esses registros e observam diretamente as crianças enquanto leem, obtêm muita informação sobre a competência leitora de cada aluno, seus gostos e o que rejeitam, sua capacidade de concentração, suas dificuldades concretas ante a leitura e outros aspectos de interesse. (COLOMER, 2007, p. 127).

Por certo, compreende-se que os discentes, mesmo fazendo suas escolhas de leitura livremente, precisam de uma organização no momento em que ela acontece. Assim, o conteúdo lido resultará na culminância do saber.

Outra proposta relevante no quesito ler por gosto, é que ao escolherem espontaneamente as obras a serem lidas, os professores devem incentivar o compartilhamento dos livros entre os educandos. Segundo Colomer (2007):

Assim, compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da concepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia. A escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá às crianças a oportunidade de atravessá-la. (COLOMER, 2007, p. 147).

Certamente, formar estudantes que leem por interesse próprio requer associar seus gostos a outros gostos, por isso o compartilhamento de leituras aprimora e estimula a outros a lerem também. Então, é preciso compartilhar o conhecimento adquirido por meio dos livros, pois essa é uma forma de sociabilizar os saberes.

Sendo assim, o anseio é que a escola pública tenha ambientes favoráveis ao ato de ler. Espera-se que, com locais apropriados, consiga-se bons resultados em relação à formação do leitor. Porquanto, se na escola tiver bibliotecas acolhedoras, os discentes terão a oportunidade de escolher o livro que lhes agrada, o que proporcionará a eles terem experiências construtivas no processo de formação do cidadão leitor crítico. Desta forma, ter um lugar apropriado à leitura, como bibliotecas equipadas, por exemplo, só beneficia o desempenho da formação de leitores nas escolas públicas.

Outro ponto crítico no desenvolvimento do leitor é o acesso aos livros. Percebe-se que ao mesmo tempo em que os estudantes têm a internet disponível lhes oferecendo inúmeras possibilidades de escolhas de livros, nem todos a utilizam de forma adequada, pois, ao ter acesso à internet, a maioria dos estudantes a acessa somente com intuito social.

Sendo assim, os educandos na maior parte do tempo não utilizam redes online para ler livros eletrônicos. Portanto, a leitura de livros na internet é um recurso que precisa ser melhor explorado pelos educandos nos anos finais do ensino fundamental. Ademais, nela está disponível textos diversos em forma virtual como propagandas, contos, fábulas, comerciais, obras literárias e outros. Segundo Souza (2011):

Já existe um expressivo acervo de obras infantis ilustradas, disponíveis em sites eletrônicos, que podem ser acessadas aos alunos, desde que a escola crie as condições para que tal ocorra. Isso exigiria, entre outras coisas, a refuncionalização do espaço das bibliotecas escolares e a formulação de novos padrões de textos, em que se conjugue o conteúdo da obra voltada para crianças com as possibilidades dadas pela tecnologia informática para a difusão da leitura na escola, por meio de bibliotecas virtuais. (SOUZA, 2011, p. 28, 29).

Desta forma, entende-se que ler na escola não se restringe ao texto impresso, já que o texto em ambiente virtual está disponível, também, como meio de incentivo à prática da leitura. Esse acesso só contribui para se proporcionar a maturidade leitora. Logo, os estudantes e professores da escola pública necessitam compreender a importância de se usufruir de uma ferramenta como a internet, pois ela disponibiliza um número maior de título com possibilidades de serem lidos e, também, o conhecimento de autores variados.

Em suma, tratando-se do acesso a livros no âmbito escolar, tendo como foco os livros juvenis impressos, sabe-se que a oportunidade dos leitores estudantes, também, fica muito aquém do que seria o ideal. Evidencia-se que alguns livros disponibilizados pela escola, são desinteressantes e muitas vezes inadequados a faixa etária em que os pré-adolescentes e adolescentes precisam ou se interessariam. Conforme Colomer (2007, p. 18), “Apesar de tudo, há mais de um século existe um discurso escolar favorável a que a escola permita o acesso dos meninos a uma biblioteca com livros adequados a sua idade.” Por conseguinte, permitir que os estudantes tenham contato com livros que lhes despertem o interesse, e que estejam de acordo com sua idade, é imprescindível na formação do leitor.

Desta forma, mesmo com todas essas dificuldades apresentadas anteriormente, a escola precisa formar leitores com competência em leitura crítica, pois ela contribui para a formação pessoal do ser humano. Ao ler o estudante é metamorfoseado, porque através do

confronto com o texto, o leitor aprimora sua aprendizagem escolar, muda seus conceitos, seu linguajar e até suas atitudes em sociedade.

Deste modo, o ambiente escolar precisa oportunizar o contato do discente e do docente com a leitura de diversas formas. Segundo Colomer (2007, p.33), “Os professores sentem-se seguros ao afirmar que ler livros com os meninos e as meninas ajuda a que se familiarizem com a língua escrita, facilita a aprendizagem leitora e propiciam sua inclinação para a leitura autônoma”. Assim sendo, investir em literatura juvenil na escola é muito mais que ensinar e incentivar a ler, é investir em um leitor cidadão que contribuirá criticamente na construção de uma sociedade mais comprometida em opinar e escolher com consciência. Um cidadão não manipulável que se expressa inteirado de seus direitos e deveres.

Outro ponto preocupante que se observa na escola pública é o desinteresse dos estudantes em ler literatura. Desta forma, para a escola incentivar o interesse da maior parte da comunidade estudantil a ler livros, ela enfrentará grandes obstáculos, pois, atende a uma geração imediatista, com uma concentração limitada, acostumada a textos curtos, que quer tudo a pronto entrega, rápido, colorido e divertido. Sendo assim, não será fácil para a escola requerer que este público juvenil pare, sente, desacelere e dedique-se à prática da leitura voluntariamente. Este é, certamente, um dos maiores obstáculos enfrentados pela comunidade escolar, tratando-se de leitura na atualidade.

Desta forma, para a comunidade escolar, que precisa formar cidadãos leitores críticos, vencer as dificuldades e ganhar o interesse do estudante em ler, é um processo árduo que requer dedicação assídua. Com isso, o processo da conquista de um bom leitor necessita que dia a dia o professor e a escola montem estratégias e procurem a melhor forma e estímulo à leitura.

Outro fato a ser abordado entre as etapas a serem alcançadas pela escola pública, é o professor não leitor. Existem docentes que passam o ano letivo sem ler nenhum livro, e quando leem se restringem apenas as informações necessárias à aplicação dos conteúdos didáticos. Ademais, sempre que chegam a ler livros, geralmente esses estão ligados ao trabalho pedagógico.

Além dos professores que leem impulsionados pelos conteúdos didáticos, existem, também, os que não leem nada. Estes, geralmente, restringem-se em ler somente as informações do conteúdo fornecidas pelos livros didáticos enviados pelo governo. Em relação à falta de leitura no grupo docente, esta pode ocorrer tanto por falta de tempo, quanto por falta de interesse pessoal, pois muitos acreditam que ler é cansativo e enfadonho.

Então, o grupo que não lê por causa do trabalho passa horas dedicando-se às preparações das aulas e lendo conteúdos informativos. Quando surge um pouco de tempo disponível, sente-se enfadado e por esse motivo, não encontra disposição para ler o que gosta. Esses profissionais acabam por perderem o ânimo em ler o que gostam, por se dedicarem excessivamente ao ato de ler por necessidade. Desse modo, entende-se que ler um livro ou reportagem sobre assuntos ou fatos de interesse próprio é primordial para o bom desempenho profissional, porém nem sempre isso é possível quando se trata do ambiente educacional.

Infere-se que os profissionais de educação têm a necessidade de dedicarem-se à leitura de um livro que lhes agrade. Todavia, por estarem sempre envolvidos com as atividades pedagógicas, tal tarefa termina que ficando em segundo plano. Com isso, o leitor professor não lê o que gosta por falta de tempo disponível para tal finalidade.

Quanto ao grupo que não faz leituras além das necessárias à aplicação de seus conteúdos, geralmente não aprecia mesmo o ato de ler. Para este, ler é levar trabalho para casa e optar por uma vida sem leitura é um meio de se aliviar das cargas diárias do trabalho. Ao ter esse conceito sobre leitura, surge dentro do ambiente escolar profissionais limitados ao cumprimento de seus deveres e obrigações. Esta falta de leitura não é produtiva, nem para os formadores de cidadãos críticos, nem para os formandos das séries finais do ensino fundamental.

Evidentemente, o ideal é que a leitura esteja na vida dos docentes, tanto a leitura pedagógica obrigatória quanto a leitura escolhida por gosto próprio. Geralmente só se passa para o formando aquilo que está implícito no formador. Se temos formadores que não leem, conseqüentemente teremos formandos não leitores também. Logo, a formação do leitor crítico ganhará uma força bem maior se tivermos professores leitores que leem por escolha e por gosto. Desta forma, o incentivo a ler na escola e por meio da escola só tende a crescer com a leitura presente na vida de docentes e discentes. Sobretudo, crê-se que se essas duas classes estiverem aliadas aos livros, serão solucionados muitos dos problemas que assolam a aprendizagem escolar.

Outro ponto a ser considerado, ainda tratando-se de déficit de leitura no âmbito escolar, é que quase sempre ao se montar estratégias de incentivo à leitura, visa-se soluções que deem resultados rápidos. Na maioria das vezes faz-se um treinamento com turmas que serão avaliadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com o objetivo de alcançar um bom resultado. Sendo que esse trabalho deve ser constante e desenvolvido com todos os estudantes da escola. Pois, o IDEB deve ser um resultado em resposta a um

trabalho desenvolvido a longo prazo, ao invés de uma solução imediatista conquistada por meio de alguns estudantes treinados para tal finalidade.

Observa-se que no âmbito educacional, quase todos estão preocupados com a medida de avaliação governamental. Porém, faz-se necessário que se apresente propostas de trabalho a serem desenvolvidos de forma constante, e, que visem à solução da defasagem em leitura nos estudantes. Consoante Colomer (2007, p.117), “Ou seja, é imprescindível dar aos meninos e meninas a possibilidade de viver, por algum tempo, em um ambiente povoado de livros, [...]”. Com isso, o hábito de ler deve ser foco de pesquisa e dedicação desde os primeiros anos da vida escolar do estudante, e ser uma responsabilidade da comunidade escolar em geral em todo o processo de formação deste, e não se limitar ao alcance de um índice avaliativo governamental.

Outro fato que implica déficit de leitura no âmbito escolar é a falta de leitura no ambiente familiar e social. Nesse contexto, observa-se que na sociedade brasileira raramente se encontra famílias leitoras e que levam os jovens a terem o hábito de ler. Alguns pais veem a compra de um livro como custo e não como investimento.

Logo, a sociedade brasileira ainda tem muitos cidadãos que são analfabetos ou analfabetos funcionais. Esses dificilmente terão como levar seus filhos a seres leitores assíduos. Conforme Colomer (2007, p.102), “[...] conseguir uma população altamente alfabetizada seja um desafio de uma exigência sem precedentes na história da humanidade, um desafio que requer um esforço social tão elevado em custo e agentes que, até agora, não se tinha tomado consciência dele.” Assim, infere-se que na sociedade brasileira o desafio de gerar leitores que aprendam a prática da leitura em seu seio familiar está muito longe de acontecer. Consequentemente, para termos leitores gerados por suas famílias, é preciso alfabetizá-las e conscientizá-las da importância de se praticar a leitura habitualmente.

Portanto, na sociedade atual o analfabetismo e falta de leitura nos núcleos familiares são dificuldades a serem vencidas. A partir disso, cada cidadão tem a incumbência de juntamente com a escola procurar meios, para solucionar essa defasagem em leitura, influenciando a juventude do Brasil ao hábito de ler. Corrobora-se que ler é um direito do cidadão. Segundo Candido (2004, p.174), “São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão, etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, porque não, à arte e à literatura.”

Portanto, o cidadão estudante precisa receber em sua formação o conhecimento sobre arte e literatura a que tem direito, assim como também, ser incentivado à prática da leitura no

âmbito familiar. Posto que, se cada família por mais precária que seja sua renda mensal, investisse e proporcionasse o hábito de ler no seio familiar, certamente teríamos uma sociedade mais justa, que resolver suas dificuldades e deficiências com mais diálogo e menos violência. Inere-se que ler é um benefício necessário à formação de todo cidadão, pois contribui para o seu bem em sociedade.

1.2 O letramento literário na escola pública

A definição de literatura está na apresentação da escrita bela, que na maioria das vezes se apresenta de forma diferenciada da linguagem comum. Quando a linguagem do texto causa estranheza, impressiona o leitor e diferencia-se da linguagem cotidiana para apresentar-se como arte, tem-se a literatura. Quando os recursos linguísticos são explorados pelo escritor, causando um entusiasmo no leitor ao apreciar a leitura, tem-se a composição literária. Consoante a Eagleton (2006):

Talvez a Literatura seja definível não pelo fato de ser ficcional ou "imaginativa", mas porque emprega a linguagem de forma peculiar. Segundo essa teoria, a literatura é a escrita que, nas palavras do crítico russo Roman Jakobson, representa uma "violência organizada contra a fala comum". A literatura transforma e intensifica a linguagem comum, afastando-se sistematicamente da fala cotidiana. (EAGLETON, 2006, p.3).

Assim, a literatura conta com diversos mecanismos para a compor. E, dentro de sua composição escrita, as palavras contêm formas, ritmos e organizações sintáticas distintas. Organizações essas que são usadas para compor imagens, métricas e narrativas. Conforme Eagleton (2006):

Os formalistas começaram por considerar a obra literária como uma reunião mais ou menos arbitrária de "artifícios", e só mais tarde passaram a ver esses artifícios como elementos relacionados entre si: "funções" dentro de um sistema textual global. Os "artifícios" incluíam som, imagens, ritmo, sintaxe, métrica, rima, técnicas narrativas; na verdade, incluíam todo o estoque de elementos literários formais; e o que todos esses elementos tinham em comum era o seu efeito de "estranhamento" ou de "desfamiliarização". (EAGLETON, 2006, p.4).

Assim sendo, o texto literário se difere de outros textos por constar em sua composição o elemento ficcional e uma linguagem voltada à beleza, criada para impressionar e emocionar o leitor. Com isso a literatura apresenta-se como a arte da palavra. Consoante a Eagleton (2006, p.1), "Muitas têm sido as tentativas de definir literatura. É possível, por exemplo, defini-la como a escrita "imaginativa", no sentido de ficção - escrita esta que não é literalmente verídica." Sendo assim, o discurso literário permite criar o bérico na arte escrita

modificando e inovando o sentido das palavras. Nisso, ela se diferencia do discurso científico e outros textos não ficcionais, os quais têm compromisso com a veracidade dos fatos, são diretos, e na maioria das vezes, preocupam-se em transmitir informações em sentido literal. Consoante Eagleton (2006, p. 11), “Poderíamos dizer, portanto, que a literatura é um discurso “não- pragmático”; ao contrário dos manuais de biologia e recados deixados para o leiteiro, ela não tem nenhuma finalidade prática imediata, referindo-se apenas a um estado geral de coisas.”

Portanto, a classificação de um texto enquanto literário requer o aprimoramento da linguagem para diferenciá-lo dos textos que circulam no meio social cotidianamente. A literatura diferencia-se das propagandas, argumentações dissertativas, narrativas informativas, narrativas de entretenimentos como piadas, textos de humor instantâneos e outros ligados à linguagem comum. Segundo Eagleton (2006):

(...)a literatura não era uma pseudo-religião, ou psicologia, ou sociologia, mas uma organização particular da linguagem. Tinha suas leis específicas, suas estruturas e mecanismos, que deviam ser estudados em si, e não reduzidos a alguma outra coisa. A obra literária não era um veículo de idéias, nem uma reflexão sobre a realidade social, nem a encarnação de uma verdade transcendental: era um fato material, cujo funcionamento podia ser analisado mais ou menos como se examina uma máquina. (EAGLETON, 2006, p.4).

Enquanto os textos que circulam no dia a dia social têm a função de mostrar informações, persuadir, convencer e divertir, a literatura por meio da ficção além de proporcionar tudo isso, ainda leva o leitor ao questionamento de conceitos e preconceitos que estão inseridos na sociedade em que vive. Assim, por meio da leitura, ele pode conhecer dores, alegrias e realizações ligadas ao cotidiano da sociedade em que se encontra, pois ela é capaz de mudar conceitos e vencer preconceitos. À medida que o leitor literário amadurece enquanto leitor, ele é metamorfoseado por suas leituras, pois a literatura nos leva a ver e compreender situações sociais de formas diferenciadas. Segundo Todorov (2009):

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode, também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós partir de dentro. (TODOROV, 2009, p.76).

Quando lê-se um livro, um conto ou poema, etc., em muitos momentos o leitor revive por meio dessa leitura situações que estão ligas ao seu convívio diário. Ele coloca-se no lugar do próximo por meio da ficção e conseqüentemente vive em seu psicológico a situação lida.

Muitas vezes essa vivência é tão forte que o leitor emociona-se ao ler o texto: chora, alegra-se, odeia e até chega a desejar a morte da personagem. Conforme Todorov (2009, p.23), quando ao defender a literatura a apresenta como “Mais densa e mais eloqüente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo.” A partir disso, vê-se que a literatura expõe o psicológico do leitor e traz à tona sua humanização em relação às mazelas sociais.

Assim, o texto literário explora a ficção e abusa da linguagem subtendida causando no leitor uma certa singularidade ao lê-lo. Ao mesmo tempo, ela faz com que o leitor se familiarize e aprecie o diferencial na colocação das palavras dentro do texto. Segundo Eagleton (2006, p. 6,7), ao apresentar uma definição do texto literário, confirma “O discurso literário torna estranha, aliena a fala comum; ao fazê-lo, porém, paradoxalmente nos leva a vivenciar a experiência de maneira mais íntima, mais intensa.” Em síntese, a elaboração da linguagem literária torna o texto único e diferenciado dos textos informativos e não ficcionais, seu principal foco é criar a arte por meio da linguagem que encanta o leitor. Eagleton (2006, p.5,6), em seu texto *Teoria da literatura: uma introdução*, apresenta a linguagem literária como: “A literatura, impondo-nos uma consciência dramática da linguagem, renova essas reações habituais, tornando os objetos mais "perceptíveis".”

Dentro desse ponto de vista, a literatura se apresenta de forma artística, por ter uma linguagem ornamentada e diferenciada. E, essa inovação exótica a insere dentro das características que compõem as obras do cânone literário de um país. Por isso, ela passa a ser parte do acervo cultural de uma nação. Essa literatura consagrada é estudada, reverenciada e aclamada como arte literária pelos amantes leitores de textos literários.

Outro ponto relevante dentro do conceito de literatura, são os livros com histórias de ficção que circulam na sociedade contemporânea e que não fazem parte do cânone literário brasileiro, estes são conhecidos como literatura de massa. Eles têm uma linguagem atraente e acessível a todo público leitor, e têm como objetivo encantar e divulgar conceitos sociais cotidianos. Seu foco está no encantamento de suas histórias, que são contadas e construídas com o objetivo de atingir desde o público culto até o público menos instruído. Segundo Todorov (2009, p. 92), “Sendo o objetivo da literatura a própria condição humana, aquele que a lê a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano.” Em grande parte das vezes, livros não consagrados pelo cânone, estão inseridas no cotidiano das pessoas em geral. Por meio disso, observa-se que a literatura de massa primeiro atrai o leitor para o mundo da ficção, para depois o inserir em um nível de leitura

mais complexo, como por exemplo, os livros clássicos literários brasileiros. Segundo Todorov (2009):

A literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características, não é por acaso que, ao longo da história, suas fronteiras foram inconstantes. Senti-me atraído por essas formas diversas de expressão, não em detrimento da literatura, mas ao lado dela. (TODOROV, 2009, p.6).

Entende-se que o valor literário não está restrito ao que o cânone literário designa, mas na aceitação do público leitor. O leitor à medida em que evolui, define critérios e reconhece o texto enquanto literário por seus elementos históricos e culturais. Alguns textos que anteriormente não eram considerados literários, hoje são parte de um acervo cultural da sociedade. Nesse quesito, pode-se citar como exemplo, o autor Manoel Bandeira cujo o poema “*Os Sapos*”, declamado por Ronald de Carvalho na Semana da arte moderna em 1922, fora duramente criticado na época. Hoje, o poema “*Os Sapos*” e outros textos do escritor são estudados e reconhecidos pelo cânone literário brasileiro, Bosi (2006, p. 338). Portanto, o tempo e a aceitação do leitor podem determinar o valor de um texto e classificá-lo como literário ou não literário. Conforme Eagleton (2006):

Alguns textos nascem literários, outros atingem a condição de literários, e a outros tal condição é imposta. Sob esse aspecto, a produção do texto é muito mais importante do que o seu nascimento. O que importa pode não ser a origem do texto, mas o modo pelo qual as pessoas o consideram. Se elas decidirem que se trata de literatura, então, ao que parece, o texto será literatura, a despeito do que o seu autor tenha pensado. (EAGLETON, 2006, p.13).

Portanto, classificar um texto como literário é uma tarefa árdua, pois não se sabe a proporção que seu valor tomará ao longo do tempo. Em virtude disso, os leitores literários classificarão a obra literária pela composição das palavras em forma de arte e pelas sensações e emoções que está pode despertar em quem se relaciona com ela. Conforme Todorov (2009, p.78), “[...] a obra literária produz um tremor de sentimento, abala nosso aparelho de interpretação simbólica, desperta nossa capacidade de associação e provoca um sentimento cujas ondas de choque prosseguem por muito tempo depois do primeiro contato inicial”. Todos esses elementos que geram um turbilhão de emoções, são partes da criação de uma obra literária.

Enfim, o texto que na contemporaneidade é considerado literatura pode deixar de sê-lo com o tempo, enquanto que alguns livros e autores não consagrados, na atualidade, podem ser reconhecidos em tempos futuros como literatura canônica. Conforme Eagleton (2006):

Significa que podemos abandonar, de uma vez por todas, a ilusão de que a categoria "literatura" é "objetiva", no sentido de ser eterna e imutável. Qualquer coisa pode ser literatura, e qualquer coisa que é considerada literatura, inalterável e inquestionavelmente - Shakespeare, por exemplo, pode deixar de sê-lo. (EAGLETON, 2006, p.16).

Compreende-se que alguns livros que na atualidade não são reconhecidos como literatura, poderão alcançar esse patamar em tempos futuros. Esta literatura de massa, tem em sua composição uma linguagem exuberante e que impacta o leitor. Além disso, atendem com eficiência ao público que busca distração e imaginação por meio das palavras. Portanto, inserem o leitor no universo da leitura e cumpre o papel para o qual se destina: encantar o leitor. Assevera Eagleton (2006):

Os julgamentos de valor parecem ter, sem dúvida, muita relação com o que se considera literatura, e com o que não se considera - não necessariamente no sentido de que o estilo tem de ser "belo" para ser literário, mas sim de que tem de ser *do tipo* considerado belo; ele pode ser um exemplo menor de um modo geralmente considerado como valioso. (EAGLETON, 2006, p.15,16, grifo do autor).

Por fim, embora a literatura de massa não componha na atualidade o cânone literário, ela tem o seu valor social e atinge o objetivo para o qual se propõe. Ela atrai o leitor, levando-o ao mundo da leitura, impressionando-o e despertando o seu senso imaginativo. Essa literatura, também, questiona alguns valores sociais e discute conceitos e preconceitos estabelecidos na sociedade. Sendo assim, ela leva o leitor ao questionamento e posicionamento crítico frente a conceitos pré-estabelecidos socialmente. Conforme Todorov (2009):

Os textos de hoje tidos como “não literários” têm muito a nos ensinar, [...] Não “assassinamos a literatura” [...] quando também estudamos na escola textos “não literários”, mas quando fazemos das obras simples ilustrações de uma visão formalista, ou niilista, ou solipsista, da literatura. (TODOROV, 2009, p. 92).

Ao se ensinar leitura de obras que até o presente momento não compõem o cânone literário, não se está matando a literatura, mas oportunizando aos estudantes um novo conhecimento literário. Aniquilamos a literatura quando a tratamos de forma superficial e vazia, como mero modelo de ensino linguista. Sendo assim, a literatura de massa tem seu valor por estar direcionada tanto a leitores profissionais como a leitores não profissionais. Ela questiona valores, conceitos e preconceitos sociais. Por isto, ela tem o seu lugar consagrado na sociedade. Consoante Eagleton (2006):

Mas não significa que o chamado "cânone literário", a "grande tradição" inquestionada da "literatura nacional", tenha de ser reconhecido como um *construto*, modelado por determinadas pessoas, por motivos particulares, e num determinado momento. Não existe uma obra ou uma tradição literária que seja valiosa *em si*, a despeito do que se tenha dito, ou se venha a dizer, sobre isso. "Valor" é um termo transitivo: significa tudo aquilo que é considerado como valioso por certas pessoas em situações específicas, de acordo com critérios específicos e à luz de determinados objetivos. (EAGLETON, 2006, p.17, grifo do autor).

Logo, não se deve determinar o valor de uma obra como “não literária” de forma irreversível. Em outras palavras, não se deve classificar uma obra como “não literária” de maneira definitiva, pois seu valor está a cargo do tempo e de seu público leitor. Consoante Todorov (2009):

Em regra geral o leitor, não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza em que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo. O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. (TODOROV, 2009, p.33).

Portanto, a literatura de massa está voltada à compreensão e ao conhecimento pessoal do ser humano, assim como também, à realização pessoal de cada um que a lê. Sendo assim, esta torna-se tão especial na formação do leitor literário quanto a literatura clássica tradicional.

A partir disso, observa-se a importância da literatura dentro do âmbito social. Seja a literatura clássica, consagrada pelo cânone, com sua linguagem exuberante e extraordinária, ou a literatura de massa simplória, questionadora de valores sociais e voltada a uma realização pessoal do indivíduo. Ambas têm seu valor no ambiente em que o leitor está inserido. Conforme Eagleton (2006):

A estrutura de valores, em grande parte oculta, que informa e enfatiza nossas afirmações fatuais, é parte do que entendemos por "ideologia. Por "ideologia" quero dizer, aproximadamente, a maneira pela qual aquilo que dizemos e no que acreditamos se relaciona com a estrutura do poder e com as relações de poder da sociedade em que vivemos. (EAGLETON, 2006, p.22).

Desta forma, compreende-se que a literatura precisa estar presente na formação do ser humano. Ela rege a arte e a cultura dentro de uma sociedade. Um povo que não tem a sensibilidade artística para compreender a literatura acaba perdendo o poder de reconhecer o

que é arte de valor dentro de sua cultura e, conseqüentemente, acaba desprezando as obras artísticas valorosas dentro de seu acervo cultural.

1.3 Por que ensinar literatura na escola?

Ensinar a ler literatura deve ser um dos principais objetivos da escola pública, devido às grandes vantagens culturais que o texto literário insere em seus leitores. Por consequência, precisa-se buscar meios para se incentivar a leitura literária no âmbito escolar. Conforme Souza; Batista(2015):

A preocupação com a formação do leitor literário é uma das questões mais valorizadas entre docentes, uma vez que exigem dos professores determinadas estratégias metodológicas que abarquem um planejamento para desenvolver a experiência de leitura literária em sala de aula. (SOUZA; BATISTA, 2015, p.105).

Assim, com o intuito de formar o leitor literário, a comunidade escolar precisa montar estratégias de trabalho. Esta precisa desenvolver planos de aulas em sequência, projetos de leitura, leituras espontâneas e outras que possam ser agregadas à proposta de se ensinar a ler literatura. Esse desenvolvimento de estratégias de trabalho deve ser aplicado de forma que leve o leitor a gostar de ler, pois a maneira como a escola e conseqüentemente o professor trabalha a literatura pode facilitar ou deteriorar sua valoração. Consoante (2009):

Essa aprendizagem não muda o conteúdo do nosso espírito, mas sim o próprio espírito de quem recebe esse conteúdo; muda mais o aparelho perceptivo do que as coisas recebidas. O que o romance nos dá não é um novo saber, mas uma nova capacidade de comunicação com seres diferentes de nós; nesse sentido, eles participam mais da moral do que da ciência. (TODOROV, 2009, p. 81).

Ao se abordar a importância de se ensinar literatura na escola, compreende-se que essa se destaca pelo fato do estudante leitor posicionar-se de forma crítica diante das obras, identificando, questionando, afirmando e reavaliando valores culturais. Por meio dessas leituras, será possível ao discente conhecer novas culturas. Em conformidade com Oliveira (2010):

A literatura contribui para a formação da criança em todos os aspectos, especialmente na formação de sua personalidade, por meio do desenvolvimento estético e da capacidade crítica, garantindo a reflexão sobre seus próprios valores e crenças, como também os da sociedade a que pertence. (OLIVEIRA, 2010, p. 41).

A partir disso, comprova-se que ensinar literatura vai além do ensino de leitura básica, pois quando se incentiva os discentes às leituras literárias, ensina-se valores culturais, atitudes ativas e criticidade. Sendo assim, existe valorização na literatura, pois a identidade e cultura de um povo estão registradas no contexto histórico das obras literárias. Segundo Todorov (2009):

Como a filosofia e as ciências humanas, a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos. A realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente[...], a experiência humana. Nesse sentido, podemos dizer que Dante ou Cervantes nos ensina tanto sobre a condição humana quanto os maiores sociólogos e psicólogos e que não há incompatibilidade entre o primeiro saber e o segundo. (TODOROV, 2009, p.77).

Conhecer literatura é tão essencial quanto conhecer outras ciências que compõem o conhecimento do ser humano. Aprende-se tanto com literatura quanto com qualquer outra linha de conhecimento inserida na formação do indivíduo.

Em suma, ao se ler uma obra literária é possível conhecer costumes, conceitos e preconceitos sociais contidos em sociedades anteriores. Assim, como também, é possível que situações e conceitos culturais da época atual fiquem resguardados em produções literárias publicadas atualmente. Ensinar a ler literatura é ensinar a valorização das raízes culturais de uma determinada sociedade, povo ou lugar. Em consonância com Perrone-Moisés (2006):

A literatura é um bom exemplo de simbólico verbalizado. Guimarães Rosa provocou, no interior de Minas Gerais a matéria-prima de sua obra: cenários, modos de pensar, sentir, agir, de ver o mundo, de falar sobre o mundo, uma bagagem brasileira que resgata a brasilidade, indo às raízes, devastando imagens pré-conceituosas, legitimou acordos e condutas sociais, por meio da criação estética. (PERRONE-MOISÉS, 2006, p.23).

Em sequência, reforça-se a importância de se valorizar o ensino de literatura no âmbito escolar, esta deve ser incluída no cotidiano e currículo, para que os estudantes tenham a oportunidade de conhecê-la. Enquanto que no passado o conhecimento de obras literárias era um quesito necessário e básico à formação do estudante, na atualidade temos um público que a desconhece, em alguns casos, até por completamente. Anteriormente ler literatura era um ato comum na formação escolar, hoje os estudantes praticamente não leem literatura nenhuma em sua formação. Por esse motivo é necessário apresentar a nova geração estudantil à literatura e conscientizá-lo de seu valor histórico social. Consoante Zilberman (2009):

O novo panorama escolar, vigente até os dias de hoje, caracteriza-se pela ruptura com a história do ensino da literatura, porque se dirige a uma clientela para a qual a tradição representa pouco, já que aquela provém de grupos aos quais não pertence e com os quais não se identifica. A nova

clientela precisa ser apresentada à literatura, que lhe aparece de modo diversificado e não modulado, tipificado ou categorizado; ao mesmo tempo, porém, fica privada da tradição, à qual continua sem ter acesso, alargando a clivagem entre os segmentos que chegam à escola e a história dessa instituição. (ZILBERMAN, 2009, p. 15, 16).

Assim, enquanto que antes o ensino de literatura na escola era uma das bases para o conhecimento linguístico e cultural e havia uma preocupação em se ler os clássicos, os quais eram lidos e debatidos em salas de aulas. Atualmente, essa fora banida quase por completo dos currículos e bancos escolares, e mesmo com o esforço por parte da sociedade acadêmica em favor de sua permanência, não foi possível impedir sua retirada do currículo escolar no Ensino Médio. Mesmo assim, é preciso ensinar literatura na escola, ainda que implícita em outras disciplinas, pois compreende-se que valorizar obras literárias e preservar culturas é proteger parte da história cultural do país. Conforme Zilberman (2009, p.17), “Se, no passado, a escola apoiava-se fortemente no ensino da literatura e, mesmo sem ter como meta formar leitores, acabava, às vezes, contribuindo para isso, no presente, dá as costas para a tradição e termina por privar os alunos de qualquer história.”

A partir disso, observa-se que outras sociedades lutaram e priorizaram o ensino literário e tiveram êxito em sua luta. No Brasil, a luta continua para que seu ensino volte a ser prioridade nos currículos escolares. Pois, entende-se que a falta de literatura na escola causa uma certa decadência cultural. Visto que um povo precisa defender sua história e seus registros culturais literários, para não empobrecer seus gostos e escolhas de seus elementos culturais como músicas, leituras, filmes, artes plásticas, conceitos, preconceitos e tudo que está relacionado à cultura. Zilberman (2009, p.19) defende esse ponto de vista da seguinte forma: “Por outro lado, não se formam leitores quando a literatura é expurgada da sala de aula, miniaturizada na condição de texto ou diluída em generalidades pouco esclarecedoras.”

Quando não se conhece características artísticas aprimoradas, é comum optar por manifestações artísticas empobrecidas e sem criatividade artística. Estas não oferecem em seu conteúdo elementos culturais que sejam úteis ao aperfeiçoamento intelectual do leitor. Logo, ensinar a ler literatura na escola é urgente, pois ela deve ser apresentada às novas gerações, para que possam optar por gostos e desgostos culturais de qualidade existentes na sociedade. Conforme Perrone-Moisés (2006):

Ora, entre 2001 e 2002, notou-se o “desaparecimento” da disciplina Literatura no ensino médio de vários estados brasileiros. O ensino da Literatura foi substituído por ou diluído sob a fórmula “comunicação e expressão”. O sumiço da literatura provocou alguns protestos isolados. Mas não aconteceu nem um movimento geral de repúdio a esse “desaparecimento”, nem um abaixo-assinado de alcance nacional. Em, 2002,

na França, a ameaça de retirada do ensino literário tradicional dos currículos do ensino médio ocasionou nada menos que a queda do ministro da educação, Claude Allègre. Os candidatos de professores, numerosos e muito organizados, promoveram enormes manifestações nas ruas de Paris, às quais aderiram multidões de alunos e pais de alunos. (PERRONE-MOISÉS, 2006, p.19, 20).

Nota-se que parte das novas gerações precisam lutar por preservar seus valores culturais, defendendo o conhecimento de sua literatura. Pois, grande parte não costumam ler ou escolher literaturas clássicas, por não ter tido a oportunidade de conhecê-las. Sendo assim, leitura de obras literárias na escola pode mudar o gosto dos educandos em relação à leitura. Por esse motivo, o valor da literatura na escola é um assunto a ser abordado, discutido e lembrado com constância. Pois, nas obras literárias constam os costumes, valores e histórico de um povo dentro de uma sociedade. Resumidamente, o letramento literário deve ser um processo priorizado no âmbito escolar, pois quando isso acontece, conquista-se a formação de um estudante letrado em literatura.

Em se tratando de letramento literário na escola, deve ser levado em consideração, também, que grande parte dos estudantes tem acesso e desenvolvem primeiro o gosto por literatura de massa, principalmente, as que estejam circulando na mídia no momento. Na atualidade, eles leem sagas como *Crepúsculo*, de Stephenie Meye, *Harry Potter*, de Joanne K. Rowling, *Fallen*, de Lauren Kate e livros como *Como eu era antes de você* de Jojo Moyes, *A Culpa é das estrelas* de John Green e outros. Por fim, livros que na maioria das vezes são escritos por autores estrangeiros, o que deixa evidente o pouco conhecimento que eles têm da literatura brasileira clássica, literatura brasileira contemporânea e outros autores consagrados pelo cânone literário.

Então, a maioria dos adolescentes leitores, assim, como também o público adulto amante de leitura foram introduzidos no mundo dos livros por meio dessa literatura considerada de massa. Ademais, fica claro que ela tem o seu espaço consolidado no campo de levar o indivíduo a ler literatura. Consoante Todorov (2009) em seu texto *A literatura em Perigo* que apresenta seu pensamento da seguinte forma:

É por isso que devemos encorajar a leitura por todos os meios – inclusive a dos livros que o crítico profissional considera com condescendência, se não com desprezo, desde *Os Três Mosqueteiros* até *Harry Potter*: não apenas esses romances populares levaram ao hábito da leitura milhões de adolescentes, mas, sobretudo, lhes possibilitaram uma primeira imagem coerente do mundo, que, podemos nos assegurar, as leituras posteriores se encarregarão de tornar mais complexas e nuançadas. (TODOROV, 2009, p. 82).

Desta forma, ler literatura não se restringe, somente, a literatura clássica, pois a literatura de massa, também, desempenha um papel importante dentro da formação leitora. Assim, cabe à escola valorizar o conhecimento do estudante a respeito de obras que circulam nas comunidades populares e oportunizar a ele o conhecimento de literaturas clássicas, pois, como já fora dito anteriormente, conhecer literatura é um direito de todo ser humano.

Sendo assim, o processo de letramento literário na escola deve acontecer de forma progressiva. Apresenta-se livros com linguagens mais simplificadas, afim de que esse leitor consiga chegar às leituras com linguagens mais elaboradas. E, sem desprezar as leituras de literaturas de massa que os estudantes já trazem consigo de seu cotidiano, as quais, também, compõem o processo de letramento literário. Dado que, na maioria das vezes é por meio de literatura de massa que os estudantes chegam a ler literatura clássica. Conforme Perrone-Moisés (2006):

Ouvir o aluno não significa oferecer ao aluno exatamente o que esse deseja, o que lhe dá prazer imediato, o que confirma suas opiniões e gostos individuais. Ouvir o aluno significa compreender o patamar de conhecimento em que ele se encontra, o repertório de que ele dispõe, para não “respeitar” e confirmar sua “individualidade” irredutível, mas para, a partir desses dados, estimulá-lo a ascender a um patamar superior, mais amplo, mais informado. (PERRONE-MOISÉS, 2006, p.23).

Ao proporcionar a seus estudantes ler e conhecer literaturas diversas, a escola lhes dá a opção de escolher sobre o tipo de leitura que mais lhes agradam. Em resumo ao dito anterior, o conhecimento de obras clássicas acontecerá gradativamente na vida do estudante, pois esse iniciará lendo livros de massa e conseqüentemente passará a ler obras consagradas e que compõem o cânone literário. Assevera Perrone-Moisés (2006):

É claro que o professor de literatura no secundário deve dosar a sua oferta de leitura de modo que ela seja acessível para o aluno, mas nunca transgredir em matéria de qualidade. Dentre os autores e obras disponíveis, existem aqueles mais legíveis, pelos quais se podem começar, e que, sendo bons, darão vontade de continuar, até chegar a textos mais complexos. E quanto mais o aluno ler, mais será capaz de organizar seu próprio texto. Truísmo por truísmo, lembremos que o objetivo de qualquer ensino deve ser o de elevar e ampliar. (PERRONE-MOISÉS, 2006, p.22).

A partir disso, observa-se que dentro do âmbito escolar, na maioria das vezes, o estudante declara não gostar de literatura clássica brasileira, por não ter tido a oportunidade de conhecê-la. Conforme Souza (2012):

Espera-se ter demonstrado a relevância de se recorrer aos clássicos para o entendimento do ser humano, que é o princípio e o fim de todas as coisas. E da necessidade de que as obras clássicas sejam trazidas de volta aos bancos

escolares, como instrumentos de apreensão das contradições e da luta por uma sociedade mais humanizadora. (SOUZA,2012, p.14).

Portanto, precisa-se apresentar ao estudante, também, as obras clássicas. Uma vez que, quando o estudante não tem a oportunidade de conhecer uma literatura clássica, ele fica restrito a uma leitura de massa, sem saber que há outras alternativas de cultura e leitura. Conforme Souza (2012):

Ler os clássicos, então, e os ler, tomando como referência a Ciência da História, é um dos meios de se compreender o humano em toda sua inteireza. Homero, Aristóteles, Cícero, Sêneca, Tomás de Aquino, Camões, Shakespeare, Cervantes, Kafka, Joyce, Manoel de Barros e todos os mais que poderiam compor um cânone literário eivado de contradições, [...]. Quando lemos essas grandes literaturas, nos reconhecemos nelas como humanos que somos. (SOUZA, 2012, p.12).

Com isso, compreende-se que está na escola a responsabilidade em ensinar o educando a ler literatura, para que por meio dela, ele tenha novas experiências com contextos e situações de mundo diferentes das vivenciadas em seu cotidiano. Ao ler literatura ele aumentará seus conhecimentos culturais, o que o levará a um posicionamento crítico, fato que é relevante dentro da sociedade em que convive. Segundo Cosson (2014):

“Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário”. (COSSON, 2014, p.92).

Um fato importante em relação à relevância do ensino de literatura em sala de aula, é que essa não deve ser apresentada tendo o ensino de línguas como foco. O principal objetivo de seu ensino deve ser o conhecimento cultural e o deleite em ler. Pois quando o estudante se familiariza com a leitura literária, o aprimoramento da língua materna é naturalmente anexado à sua linguagem, sem que esse seja imposto como prioridade do ensino. Conforme Todorov (2009):

A análise das obras feitas na escola não deveria mais ter por objetivo ilustrar os conceitos recém-introduzidos por este ou aquele linguista, este ou aquele teórico da literatura, quando, então, os textos são apresentados como uma aplicação da língua e do discurso; sua tarefa deveria ser a de nos fazer ter acesso ao sentido dessas obras – pois postulamos que esse sentido, por sua vez, nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos. (TODOROV, 2009, p. 89).

Portanto, não é necessário ensinar línguas por meio de textos literários, pois o contexto linguístico contido nos textos se adapta ao estudante naturalmente à medida que ele tem contato com a obra. Ao ler literatura a riqueza linguística é inserida espontaneamente no leitor, mesmo que esse não seja o foco do ensino literário. Segundo Rouxel e Langlade (2013, p. 41), “A leitura faz parte do processo de socialização, é por meio dela que aprendemos a dominar as formas complexas de linguagem e seus jogos.” Por isso, o estudante precisa ter contato com literatura na escola, para que gradativamente possa conhecê-la e despertar o seu gosto por ela, e, conseqüentemente, seus conhecimentos linguísticos serão aprimorados. Segundo Zilberman (1978), em relação à contribuição da literatura para com a linguagem:

[...]com a linguagem, que é o mediador entre a criança e o mundo, de modo que, propiciando através da leitura, um alargamento do domínio linguístico, a literatura infantil preencherá, uma função de conhecimento. “O ler relaciona-se com o desenvolvimento linguístico da criança, com a formação da compreensão do fictício, com a formação específica da fantasia infantil, com a credulidade da história e a aquisição de saber”. (ZILBERMAN, 1978, p.13).

Outro ponto importante, no processo do letramento literário, é que ele ocasiona diversidades culturais. Tanto a literatura clássica brasileira quanto a literatura de massa dão aos leitores a oportunidade de terem experiências com situações de civilizações muito diferentes da realidade vista por eles em seu dia a dia. Elas trazem valores e heranças culturais que influenciarão na conduta do leitor cidadão crítico, mostrando a ele que a realidade apresentada não é a única existente. Consoante Cosson (2014):

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2014, p.13).

Nesse quesito, é válido lembrar que quando se trata de formar o gosto e as preferências do estudante leitor, é preciso ter cautela, para não impor suas preferências pessoais aos seus orientandos. Apresentar novas opções de leituras, não quer dizer ditar o que os educandos deverão apreciar enquanto obra literária. Assim, o professor estará direcionando o desenvolvimento da atividade, e não os coagindo em suas escolhas. Por isso, é importante que este auxilie e acompanhe os educandos durante o processo de letramento, para que eles possam aprimorar suas leituras. Assim, ao fazer esse acompanhamento, o professor poderá

ajudar os discentes em suas dificuldades de compreensão no decorrer da leitura, e, também, identificar de que maneira essa literatura terá aceitação ou até mesmo rejeição frente ao público estudante. Em conformidade com Cosson (2014):

A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura. (COSSON, 2014.p.13).

Por fim, a escola precisa direcionar a leitura em seu âmbito, para que o educando aprimore e encontre seu gosto e o tipo de leitura que prefere. Este direcionamento levará o discente a conhecer literatura. Com isso, à proporção em que ele adquirir o hábito de ler ele aumentará seu nível de conhecimento e gosto literário. Assim, obras literárias não serão para ele algo incompreensível e difícil, mas um instrumento de lazer e conhecimento cultural. Visto que a cada livro lido, novas experiências são proporcionadas ao estudante. Pois, a literatura o leva a interagir com o outro, e, por meio do conteúdo lido o leitor enriquece suas experiências pessoais. Conforme Todorov (2009):

Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada as pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2009, p.24).

Por meio desse entendimento, a literatura deve ser vista e apreciada por seu leitor estudante como um compartilhamento de emoções, e, uma fonte para o conhecimento do outro, fato que pode gerar nele um apreço por conhecê-la. Ao se ensinar a ler literatura, esta deve proporcionar no estudante experiências novas, a fim de torná-lo cada vez mais humanizado. Com isso, cada leitor terá sua experiência individual com o conteúdo lido, pois cada um traz consigo uma interpretação particular da forma que fora tocado por ela em suas emoções. Segundo Souza e Batista (2015):

O texto literário permite que o leitor possa aprender um leque de informações, desde que ele saiba interpretar o sentido do texto. Ao ler, cada leitor terá sua própria interpretação, pois o contato com a obra é individual, único, uma vez que as experiências e o contexto de vida são diferenciados. (SOUZA, BATISTA, 2015, p.105).

Espera-se que, por meio dessas experiências individuais, o leitor desenvolva o gosto por ler obras literárias. Quando a literatura toca no aspecto emocional do leitor, ela provoca reações positivas ou negativas. Assim, o gosto ou não gosto por parte do leitor é essencial dentro do processo do letramento literário. Consoante Rouxel e Langlade (2013, p. 72) “O primeiro elemento que merece reflexão é a importância do desejo e do afetivo na construção do sujeito afetivo como leitor. Como o texto é um “desejo de leitor”, o leitor deve ser em desejo de texto.” Desta maneira, o aprendiz de leitura deve ser incentivado a ler sem o intuito de ganhar a aprovação, mas sim, porque essa o toca de alguma maneira em seu aspecto emocional. Em conformidade com Arguelho (2012):

É pelos elementos estéticos que a obra literária se revela e, ao se revelar, revela o mundo, que não é um reflexo imediato da realidade, mas um reflexo mediado esteticamente, o que faz com que adquira uma natureza transformada, própria e singular, diferente do mundo que a engendrou, sendo ainda assim possível perceber nela as “pegadas” do humano. (ARGUELHO, 2012, p. 8).

Por conseguinte, tem-se a real função da literatura, que é proporcionar ao leitor emoções e levá-lo a um conhecimento cultural mais amplo. Com isso, a literatura em sala de aula deve deixar a função de interpretação básica. Ela não tem que ser vista com a função de se extrair informações do texto por meio de questionamentos superficiais. Esta deve ser valorizada por meio do contato direto com o texto em seu sentido afetivo e emocional. Segundo Candido (2004):

“[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade”. (CANDIDO, 2004, p.186).

Quanto a isso, é necessário valorizar o ensino de literatura na escola, pois a escola precisa da literatura para ampliar seus horizontes culturais, e também pelo fato de que ela torna o estudante que a lê mais humanizado, pelo poder que a literatura tem de mudar conceitos no ser humano. Conforme Todorov (2009, p .33), “Sendo o objetivo da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista na arte literária, mas um conhecedor do ser humano.” Ler literatura ensina e transforma o leitor em um ser mais flexíveis em sociedade. Ela o leva a expressar-se com criticidade e a aprimorar-se enquanto ser humano, e nisso está o seu maior valor.

1.4 Literatura infantojuvenil, uma base para a formação do leitor

Outro ponto a ser abordado dentro do letramento literário na escola, nos anos finais do ensino fundamental, é a desvalorização da literatura infantojuvenil frente à literatura consagrada pelo cânone literário. Embora esta seja a principal literatura lida dentro do ensino regular fundamental, para alguns especialistas em literatura, a literatura infantojuvenil não tem o mesmo grau de relevância que a literatura clássica consagrada pelo cânone.

Com isso, apresenta-se o posicionamento de Zilberman em seu texto *O estudo da literatura infantil*, o qual consta no livro *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. Neste, a estudiosa aborda o assunto contando um pouco da história dessa literatura e sua busca por reconhecimento. Zilberman revela que a literatura destinada ao público infantil sempre foi um suporte para se ensinar conceitos morais e uma fonte para o ensino dos conhecimentos com fins pedagógicos. Todavia, Zilberman defende que a literatura infantil tem elementos que favorecem seus leitores, e que o texto literário proposto ao público infantil merece reconhecimento e respeito.

Segundo Zilberman, a literatura infantil surgiu no século XVIII, numa época em que as mudanças sociais influenciaram o meio artístico. Ademais, nesta mesma época, tem-se a decadência dos gêneros clássicos, tragédia e epopeia, proporcionando-se a elevação do drama, melodrama e romance voltados à manifestação da vida cotidiana burguesa. Por meio disso, as novas técnicas de produção, que surgem juntamente com novas categorias de gênero, drama e romance, atingem a arte literária criando produções em série de fácil consumo e distribuição.

Neste contexto, surge a literatura infantil, com características próprias e numa situação em que a família burguesa passa a valorizar e preservar a inocência infantil. Visto que as crianças, anteriormente, participavam da vida adulta sem restrição. Com a mudança de status da criança na sociedade, surge a visão de preservar a unidade do lar e o lugar do jovem no contexto social. Assim, ascende-se a reorganização da escola como prática política, com o ensino de filantropia, pedagogia e psicologia. Assim, o ensino se torna uma exigência do novo posto da família e do status social que, conseqüentemente, a criança passa a ocupar em sociedade. Assim, a literatura infantil nasceu em meio uma série de transformações sociais, pela a necessidade de se atender a um público que antes não era levado em consideração e que dada a realidade de mudanças do século em questão, vê-se a necessidade de ser atendido.

Conforme Zilberman, no século XVII a organização familiar é fortemente patriarcal e recebe grande influência dos protestantes. Nesta, os pastores viam as crianças como indivíduos que deviam ser domados pela educação religiosa rígida, e aos pais cabiam sujeitar

a vontade dos pequenos a isso. Já no XVIII, os pequenos gozam de mais liberdade familiar, com mais parceria interna, uma certa liberdade e calor afetivo. Assim, a infância sai, em parte, do poder paterno e passa a ser valorizada socialmente.

Segundo Zilberman, no século XIX a situação do indivíduo infantil na sociedade sofre transformações. Tem-se a criança burguesa, que encontra-se resguardada no ambiente familiar com a proteção materna, pois a mulher assume um papel de importância na organização doméstica. Em contraste, temos a criança proletariada, que é preservada como um futuro trabalhador disponível. Com isso, devido à necessidade de aumentar a renda, a criança proletariada é jogada pelos pais no mundo do trabalho com rapidez e violência.

O fato das crianças pobres serem obrigadas a trabalharem muito cedo, leva-se a pensar em soluções para se amenizar a situação. A partir disso, aparecem as entidades filantrópicas com a intuito de atender as classes menos favorecidas. Desta forma, com as entidades em ação, a frequência à escola recebe um novo estímulo e torna-se acessível a todas as classes sociais, pois é na escola que as crianças têm contato com a literatura.

Na atualidade, também, em grande parte das vezes, o contato da criança com a literatura acontece na escola. Ademais, as produções literárias destinadas ao público infantil recebem um cuidado especial e uma elaboração artística aprimorada, pois os livros são bem ilustrados, coloridas e atrativos. Percebe-se que esta tem recebido inovações contemporâneas que vão além da finalidade moral. Desta forma, ela foge do foco para a qual se destinava em séculos anteriores, nos quais se priorizavam lições morais e conceitos sociais voltados ao lar.

Hoje, em seus conteúdos constam elementos que valorizam a arte da palavra e as criações lúdicas, e, suas produções não estão voltadas apenas à educação familiar e aos ambientes escolares, mas sim, às elaborações em que o indivíduo leitor experimenta emoções e fantasias por meio do imaginário contido em suas histórias.

Embora a finalidade de sua produção seja o foco educativo, percebe-se que a literatura destinada ao público adolescente e infantil acaba oferecendo a seus leitores mais que ensinamentos morais. Pois, ela é enriquecida com elementos que favorecem a criatividade e a inserção do ser humano no mundo da imaginação e do maravilhoso. Assim, como também, o primeiro contato do indivíduo com lugares fora de seu ambiente familiar, geralmente ocorre por meio de leituras de histórias que tiveram acesso em sua infância.

De acordo com Zilberman, ao apresentar os primeiros contatos da criança com a literatura, ela expõe que essa surgiu pela necessidade que a escola tinha em produzir textos exclusivamente para os jovens, portanto sua finalidade era exclusivamente pedagógica. Por isso, ela deriva de uma razão histórica vinculada à família burguesa e à infância como classe

especial, pois, para aprenderem, as crianças da época necessitavam de textos que fossem de fácil entendimento.

Na época de seu surgimento, a literatura tinha uma função mais pedagógica do que literária, porque visava não só produzir textos direcionados à faixa etária infantil, mas também, tinha por objetivo direcionar a conduta moral das crianças, e ser instrumento para ensiná-las. Deixando, assim, de ser um utensílio voltado a arte das palavras e formação cultural do indivíduo leitor, para se tornar um material pedagógico escolar.

Nos dias atuais, a literatura infantil muitas vezes cumpre esse mesmo papel, pois quase sempre é tratada pelos educadores como um elemento pedagógico e de fundamentação moral. O que a leva ser considerada, por alguns leitores de literatura, como ínfima frente à literatura canônica. Desta forma, essa classificação como inferior ocorre devido a seu conteúdo, pois essa tem em sua produção, informações evidentes e de fácil captação.

Mesmo assim, esta literatura proporciona a esse público leitor novas vivências por meio de suas histórias e torna-se um suporte a auxiliá-lo nesta descoberta de mundo fora do ambiente familiar. Assim, compreende-se que é por meio dos livros infantis que a criança é levada a outros conhecimentos. Uma criança de quatro anos pode identificar elementos da natureza, tanto da fauna como da flora, sem nunca ter tido contato pessoal com eles. Elas os identificam pelas informações que obtiveram por meio dos livros e das histórias que lhes são contadas. Com isso, a literatura infantil cumpre seu papel, alcançando um dos objetivos para qual se destina, que é levar a criança a conhecer o mundo exterior por meio da ludicidade e da ficção.

Segundo Zilberman, a literatura infantil apresenta duas formas de lidar com o real: primeiro a história narrada que apresenta as relações mostrando a realidade, que a criança não vê por conta própria; e a segunda é a linguagem, a qual torna-se o mediador entre a criança e o mundo, pois por meio da leitura a criança tem um crescimento linguístico.

Outra afirmação de Zilberman, é que a literatura infantil tem a função do conhecimento, pois ao ler a criança desenvolve a linguagem, compreende o fictício, lida com a fantasia e adquire o saber. Nesse ponto vista, a literatura infantil se consolida dentro de uma faixa de conhecimento, não por ensinar conceitos morais, mas sim, por proporcionar ao leitor o aumento de sua capacidade intelectual. Dado que o intelectual do leitor mirim é desenvolvido por causa da diversidade de informação que ele adquire ao ler e ouvir histórias.

É claramente perceptível a diferença entre uma criança que lê e ouve histórias em sua infância de outra criança que não teve acesso aos livros. A criança que tem acesso à literatura articula melhor as palavras, expressa-se com mais facilidade e, mesmo a mais tímida, sua

relação com o próximo é mais humanizada e flexível. Portanto, a literatura tem muito a acrescentar na formação do público infantil, nisso dá-se seu valor enquanto reconhecimento literário.

Segundo Zilberman, a literatura infantil, ainda, assume a seguinte duplicidade: por um lado a ótica do adulto que mostra sua preocupação em orientar o jovem, assumindo um caráter pedagógico, com função de ensinar conceitos morais. E, pelo outro, quando está comprometida com o interesse da criança, assume um meio de acesso ao real, uma vez que facilita experiências existenciais por meio das histórias. Esta, também, aumenta o domínio linguístico do jovem leitor.

Com isso, a literatura designada ao público infantil termina que cumprindo uma função pedagógica. Esta por sua vez, está sempre na disputa entre o intelectual e ensino moral. Sendo assim, dentro desse ambiente, ela segue a procura de sua emancipação enquanto arte.

Para Zilberman, ao se examinar a construção do texto propriamente literário, a literatura infantil tem o que oferecer ao leitor, desde que examinada em sua construção propriamente literária, e, se vista pela ótica peculiar do gênero. Visto que o livro infantil escorrega livremente do real para o maravilhoso. Nesse trânsito entre real e maravilhoso, incorporam-se ao texto ilustrações, admitindo modalidades próprias como contos de fadas e histórias de animais. Essas características constroem a criatividade e levam o leitor infantil a ter contato com um mundo até então desconhecido para ele. Conforme Todorov (2003):

Nas obras pertencentes a esse gênero, relatam-se acontecimentos que podem explicar-se perfeitamente pelas leis da razão, mas que são, de uma ou outra maneira, incríveis, extraordinários, chocantes, singulares, inquietantes, insólitos e que, por esta razão, provocam na personagem e no leitor reação semelhante àquela que os textos fantásticos nos tornaram familiar. A definição é, como vemos, ampla e imprecisa, mas assim é também o gênero que ela descreve: o estranho não é um gênero bem delimitado, ao contrário do fantástico; mais precisamente, só é limitado por um lado, o do fantástico; pelo outro; dissolve-se no campo geral da literatura [...]. (TODOROV, 2003, p. 53)

Ante aos pontos apresentados, observa-se que a literatura infantojuvenil tem muito a contribuir para com seu leitor. Pois, está repleta de características artísticas em sua composição. Porquanto, no momento da leitura, no personificar, idealizar e recriar mundos, comprova-se que há uma legitimidade e essência literária nos textos produzidos para crianças e jovens.

Em sequência, conforme Zilberman, essa associação com o fantástico levou, no século XVII e XIX, os primeiros escritores como Charles Perrault e os irmãos Grimm a se

apropriarem dos contos de fadas. Na narrativa dos contos, constam relatos que se fundem com uma interferência mágica, nela tem propriedades extraordinárias que se põem a serviço do herói: fada, doente ou animal encantado.

A colaboração sobrenatural possibilita a superação por parte da personagem central, pois a ajuda sobrenatural é imprescindível à figura precária e carente da protagonista. Geralmente as personagens eram baseadas na parte proletariada da sociedade e a salvação sobrenatural representava a única saída para a situação em que se encontravam.

Segundo Zilberman, os contos em sua origem provinham das classes mais pobres e inferiorizadas da América Central, camponeses, artesãos e urbanos que se defrontavam com uma situação rígida e imutável, que mesmo revoltados não podia transformá-la. Assim, somente por uma força sobrenatural a situação poderia mudar. Com isso, a fantasia ajuda os a suportar as dificuldades da vida real.

Para Zilberman, a fantasia é um nítido compensatório legítimo, por isso, os contos de fada revelam-se adequados ao novo público a que se destina. A fantasia é importante para a compensação do mundo por parte da criança, ela preenche a lacuna que o indivíduo tem durante a infância por desconhecer o real. A literatura infantil leva a criança a ter novas experiências fornecidas por meio da leitura dos livros. Esse componente diferencial, o fantástico que leva à imaginação, dá a significação necessária a um reconhecimento dentro dessa produção literária fornecida ao público infantil. O que deixa claro a importância e a valoração que esta literatura tem frente ao público ao qual se destina. Portanto, afirmar que literatura infantojuvenil não oferece elementos artísticos ao leitor é um equívoco, visto que está se adequa ao público infantil com eficiência, pois ela apresenta uma arte, ao levar o leitor a mirar à fantasia e à imaginação por meio das palavras.

Segundo Zilberman, na personificação do sobrenatural, as crianças podem viver novas experiências por meio do maravilhoso existente nos contos de fadas. O maravilhoso pode se incorporar a representação do onipotente, o qual resolve o problema do protagonista. Assim, a criança aceita o sobrenatural sem questionar de onde vem o poder ou quem o delegou.

Desta mesma forma, a fantasia torna-se um conteúdo indispensável à infância, pois parece banir dos livros o realismo. Certamente, esse vínculo com o fantástico leva o leitor infantil a realizar sonhos impossíveis, pois quando lê incorpora as personagens em sua imaginação, como um escape da realidade, o que o leva a viver o sobrenatural.

Esse contato literário leva o leitor a experimentar o sobrenatural por meio dos livros. E, faz com que, mesmo os adultos, encantem-se com histórias fantásticas, pois a maioria dos leitores já se imaginou sendo uma princesa, príncipe ou um ser com poderes mágicos. Ainda

que os adultos tenham consciência de tratar-se do ficcional, as histórias infantis levam suas mentes a outros mundos, proporcionando-lhes um certo descanso em seu psicológico, que na maioria das vezes está enfadado com o cotidiano real.

A partir disso, vê-se que literatura infantil é uma ferramenta artística essencial à formação do ser humano, tanto quanto outras literaturas consagradas. Sua consagração está na forma em que interfere e agrega conhecimentos na base de formação do homem, pois, ela proporciona ao ser humano suas primeiras experiências com a arte por meio do irreal. Esta, também, intervém no conhecimento real das coisas, pois, nas histórias, o real entra em contraste com o maravilhoso. Confronto que leva o leitor mirim ao crescimento emocional e até intelectual.

Então, o que considera-se falha, pode-se tornar relevante nas histórias infantis, pois é nesse confronto entre o real e o maravilhoso que está a beleza e a criatividade da literatura infantojuvenil enquanto arte. O poder de recriar, transformar, reproduzir o irreal a partir do real, faz dos livros infantis uma literatura consolidada, e que atende com eficiência ao público a que se destinada.

Em continuidade, segundo Zilberman, a obra literária pode oferecer um horizonte de criatividade e fantasia, solidarizando-se com o mundo infantil. Ela mostra as diferenças entre a realidade infantil e a realidade adulta, levando a criança a relacionar sua realidade à realidade do mundo adulto. Igualmente, a plena realização literária significa superar o conflito realismo X fantasia e, também, superar a supremacia da produção adulta sobre a recepção infantil.

Desta forma, a literatura infantil deve deixar de atender as necessidades adultas, para assumir sua função real de gênero. Ela deve ter como finalidade produtiva a apreciação e a capacidade de reinventar histórias produzidas pela criatividade imaginativa de seu público leitor, para que esse leitor mirim possa lhe designar suas características enquanto arte.

Por fim, descreve-se o último limite da literatura infantil gerado por sua condição histórica e função social, fatores de que formam as barreiras e limitações das quais ela deve se libertar, para atingir a plena realização artística e sua autonomia enquanto arte literária.

Nesse trabalho de busca por reconhecimento e consolidação como literatura, tem-se a relevância da literatura infantil na formação do leitor. Ela é parte fundamental no processo de base do leitor literário. Neste ponto ela atinge seu objetivo com excelência, para consolidar-se como obra literária. Segundo Eagleton (2006):

"Literatura talvez signifique [...] qualquer tipo de escrita que, por alguma razão, seja altamente valorizada. Como os filósofos diriam, "literatura e

"mato" são termos antes *funcionais* do que *ontológicos*: falam do que fazemos, não do estado fixo das coisas. Eles nos falam do papel de um texto ou de um cardo num contexto social, suas relações com o ambiente e suas diferenças com esse mesmo ambiente, a maneira pela qual se comporta, as finalidades que lhe podem ser dadas e as práticas humanas que se acumularam à sua volta. (EAGLETON, 2006, p.14, grifo do autor).

Em resumo, a confirmação do texto literário está na relação que esse texto constrói com o público ao qual se destina e como o contexto social designa seu valor. Para isso, a literatura infantojuvenil tem conquistado uma ascensão social, pois tem cumprido sua função na formação do leitor infantil e juvenil, que é o crescimento por meio do confronto real com o irreal. Assim, entende-se que o público infantojuvenil construiu uma relação sólida com essa literatura. Em conformidade com Zilberman (1978, p.144), “O conjunto de obras classificadas como literatura infantil inclui textos que não eram destinados à criança, mas que foram escolhidos por ela.” Nisso, consolida-se a arte literária infantil, por seus elementos que levam seu leitor a ter experiências surreais em seus momentos com o livro. Por fim, a magia e o encanto dos livros infantis, são elementos que tornam os momentos de leitura, de todos que optam por essa literatura, construtivos e frutíferos.

1.5 O conto, sua origem, causa e efeito

Nos anos finais do ensino fundamental, um dos gêneros mais trabalhados e lidos é o conto. Ele proporciona surpresas, ficção, magia e possibilita ao leitor despertar o seu senso criativo e imaginativo. Segundo Gotlib (1985), o conto surgiu a partir da arte de contar histórias, visto que as pessoas sempre se reuniam em volta das mesas e fogueiras para contarem notícias e casos.

Aliás sob o signo da convivência, a estória sempre reuniu pessoas que contam e que ouvem: em sociedades primitivas, sacerdotes e seus discípulos, para transmissão dos mitos e ritos da tribo; nos nossos tempos, em volta da mesa, à hora das refeições, pessoas trazem notícias, trocam idéias e... contam casos. Ou perto do fogão de lenha, ou simplesmente perto do fogo. (GOTLIB,1985, p. 5).

O ato de contar histórias e transmiti-las oralmente, passando a cultura dos mais velhos aos mais jovens, tem preservado a identidade de muitos povos no decorrer da história. Segundo Gotlib (1985, p. 18), “Este conto é transmitido, oralmente ou por escrito, através dos séculos. Porque pode ser reproduzido com “as próprias palavras”, [...]” Observa-se que quando uma história é recontada o enredo de sua composição original é preservado no

decorrer do tempo, pois se conserva os elementos básicos que o formam. Visto que ao ser recontada, a história mantém os fatos e os sentidos que estruturam o seu enredo.

Assim, muitas civilizações mantiveram seus conceitos e costumes, principalmente religiosos, por terem transmitido seus valores de geração em geração, como por exemplo, o povo hebraico em que alguns costumes de seus ancestrais são respeitados até os dias atuais. Assim como os judeus, muitos outros povos cultivaram a transmissão de seus valores, por contarem histórias no seio familiar. Valores esses que perduraram e tem regido a sociedade nos dias atuais. Consoante Gotlib (1985):

“Nessa fase religiosa, os mais velhos contavam aos jovens suas origens, para informá-los dos sentidos dos atos a que estavam submetidos: para justificar as proibições que lhes eram feitas, por exemplo. O relato fazia parte do ritual religioso, do qual constituía uma parte imprescindível. E havia proibição de narrar alguma coisa, por que o narrar estava imbuído de funções mágicas, que não eram permitidas a todos. (GOTLIB, 1985, p. 24, grifo do autor).

Portanto, histórias surgem no âmbito popular, onde os fatos verídicos e fictícios vão sendo contados oralmente, tanto no seio familiar como nos ambientes sociais, para darem origem a contos. Consequentemente, essas histórias acabam que sendo registradas e perduram por anos. Conforme Gotlib (1985, p. 5), “O cantar (do latim *computare*) uma estória, em princípio, oralmente, evolui para o registrar as estórias, por escrito.”. O que faz do gênero conto uma preciosidade para se manter a cultura e a tradição dos povos.

Em sequência, outra questão a ser abordada referente ao gênero, é sua elaboração. Compor um conto é uma tarefa árdua, pois seu autor precisa pensar em cada detalhe da trama que será registrada antes de iniciar sua composição. Ao produzir a história o contista se propõe a criar uma obra de arte, e toda arte tem um grau de complexidade em sua produção. Em conformidade com Poe (1999):

Mas nos assuntos assim manejados, por mais agudamente que o sejam, por mais vivas riquezas de incidentes que possuam, há sempre certa dureza ou nudez que repele o olhar artístico. Duas coisas são invariavelmente requeridas: primeiramente, certa soma de complexidade, ou, mais propriamente, de adaptação; e, em segundo lugar, certa soma de sugestividade, certa subcorrente embora indefinida de sentido. (POE, 1999, p.7)

Nesse processo de criação artística, um dos quesitos importantes que deve ser pensado ao se compor um conto, é como terminará a história. Porque, uma boa história corre o risco de perder seu encanto se o final não for cuidadosamente elaborado. O contista pode ter criado um excelente enredo no decorrer do texto, porém se o desfecho não produzir um efeito impactante em quem o lê, a história narrada não será lembrada de forma positiva pelo leitor. Dentro

desse pensamento, pode-se afirmar que o final da história é a parte mais complexa da composição. Portanto, ao iniciar a escrita de um conto, o ideal é que o contista primeiro pense em como este irá terminar. Conforme Poe (1999):

Nada é mais claro do que deverem todas as intrigas, dignas desse nome, ser elaboradas em relação ao epílogo, antes que se tente qualquer coisa com a pena. Só tendo o epílogo constantemente em vista, poderemos dar a um enredo seu aspecto indispensável de consequência, ou causalidade, fazendo com que os incidentes e, especialmente, o tom da obra tendam para o desenvolvimento de sua intenção. (POE, 1999, p.1).

Tendo em vista a composição do conto, outro ponto importante em sua criação, é o tom que será dado a composição da obra. Sendo assim, o contista precisa estabelecer, antes de iniciar sua criação, que efeito sua história causará no leitor. Ao iniciar a escrita o contista pré-estabelece se sua história estará ligada à beleza, ao terror, ao medo, ao desespero, à diversão, à aventura, etc. Conforme Poe (1999):

Há um erro radical, acho, na maneira habitual de construir uma ficção. Ou a história nos concede uma tese, ou uma é sugerida por um incidente do dia, ou, no melhor caso, o autor senta-se para trabalhar na combinação de acontecimentos impressionantes, para formar simplesmente a base da narrativa, planejando, geralmente, encher de descrições, diálogos ou comentários autorais todas as lacunas do fato ou da ação que se possam tomar aparentes, de página a página. (POE, 1999, p. 1).

Com isso, escolher o tom que a história estará abordando faz toda diferença para se movimentar as personagens dentro do enredo. Assim como também, o tom é importante para se criar o cenário, escolher personagens e produzir um desfecho impactante no leitor. Ao iniciar sua história o contista precisa ter como foco o efeito que pretende causar, firmar-se no tema que escolheu para sua história e ter como fonte sua própria capacidade de criação. Pois, alguns contistas se arriscam buscando inspiração em acontecimentos aleatórios e banais e perdem a originalidade diferencial de sua composição, por ignorar sua própria capacidade de criação. Visto que uma história produzida por uma mente fértil e criativa é insubstituível dentro da narrativa. Em conformidade com Poe (1999):

Eu prefiro começar com a consideração de um efeito. Mantendo sempre a originalidade em vista, pois é falso a si mesmo quem se arrisca a dispensar uma fonte de interesse tão evidente e tão facilmente alcançável, digo-me, em primeiro lugar: "Dentre os inúmeros efeitos, ou impressões a que são suscetíveis o coração, a inteligência ou, mais geralmente, a alma, qual irei eu, na ocasião atual escolher?" Tendo escolhido primeiro um assunto novelesco e depois um efeito vivo, considero se seria melhor trabalhar com os incidentes ou com o tom - com os incidentes habituais e o tom especial ou com o contrário, ou com a especialidade tanto dos incidentes, quanto do tom - depois de procurar em torno de mim (ou melhor, dentro) aquelas

combinações de tom e acontecimento que melhor me auxiliem na construção do efeito. (POE, 1999, p.1).

Levando-se em consideração as características de causa e efeito, assim como também, sua função em relação ao leitor, o conto é um texto que em sua composição prioriza o elemento fictício. Com isto, ele permite que sua organização estrutural dê liberdade imaginativa a seus autores. Ao se considerar as características designadas ao conto, para elaborá-lo, o autor, além de uma imaginação fértil, precisa ter domínio dos elementos narrativos que o envolve. Sendo assim, ele desenvolverá um trabalho consciente e alcançará o efeito desejado no indivíduo que o ler. Consoante Gotlib (1985, p. 34). “O conto, como toda obra literária, é produto de um trabalho consciente, que se faz por etapas, em função desta intenção: a conquista do efeito único, ou impressão total. Tudo provem de minucioso cálculo.”

À vista disso, outro dos pontos em que o conto torna-se atrativo é o fato dele ser de narrativa curta e ter uma linearidade coesa na qual consta: o começo, o meio e o fim. Com isso, ele causa no leitor um efeito instantâneo, pois pode ser lido de uma só vez. Segundo Gotlib (1985, p. 30), ao apresentar as características do conto, “Uma delas era esta: a de se obedecer à ordem de início, meio e fim na estória, ou a regra de unidades: uma só ação, num só tempo de um dia e num só espaço.” Deste modo, essa rapidez de leitura proporcionada pelo conto, faz dele um gênero capaz de tocar todos os públicos. Sendo assim, tanto o público infantil quanto o público adolescente, adulto ou idoso podem apreciar com bom entendimento sua narrativa, pois em todas as fases da vida é possível desfrutar de uma boa história proporcionada pela leitura de um conto.

Outra das características que torna o gênero conto uma narrativa emocionante, é que ele não tem compromisso com os acontecimentos reais. Nele a ficção é um pigmento que aflora o imaginário do leitor. Ademais, a ficção é a arte de inventar. Segundo Gotlib (1985):

O conto, no entanto, não se refere só ao acontecido. Não tem compromisso com o evento real. Nele, realidade e ficção não tem limites precisos. [...] A esta altura, não importa averiguar se há *verdade* ou *falsidade*: o que existe é já a ficção, a arte de inventar um modo de se representar algo. (GOTLIB, 1985, p. 12, grifo do autor).

Desta maneira, os fatos ligados ao real tendem a se torna ficção por meio da invenção do autor. Todavia, esse criar literário não deve se estender a ponto de comprometer a unidade compacta do conto. Consoante Poe (1999):

Parece evidente, pois, que há um limite distinto, no que se refere à extensão para todas as obras de arte literária, o limite de uma só assentada, e que

embora em certas espécies de composição em prosa, tais como *Robinson Crusoe* (que não exige unidade), esse limite pode ser vantajosamente superado,[...] Pois é claro que a brevidade deve estar na razão direta da intensidade do efeito pretendido, e isto com uma condição, a de que certo grau de duração é exigido, absolutamente para a produção de qualquer efeito. (POE, 1999, p. 2).

Contudo, não é regra que todo conto deva ser compacto, mas ainda que seja extenso, ele tem o compromisso de manter sua unidade de sentido. E, causar o efeito de impressionar o leitor em seu desfecho. Mesmo sendo extenso, ele deve manter a linearidade da narrativa com o compromisso de causar impacto no indivíduo.

Em sequência ao efeito que o conto deverá causar no leitor, entende-se que a extensão da narrativa influencia no resultado, pois quando se lê de uma só vez o impacto dos acontecimentos ocorridos na história serão maiores. Assim, em alguns contos mais extensos, esse efeito pode não ser tão intenso como em contos menores. Conforme Poe (1999):

Se alguma obra literária é longa demais para ser lida de uma assentada, devemos resignar-nos a dispensar o efeito imensamente importante que se deriva da unidade de impressão, pois, se requerem duas assentadas, os negócios do mundo interferem e tudo o que se pareça com totalidade é imediatamente destruído. Mas, visto como, *ceteris paribus*, nenhum poeta pode permitir-se dispensar qualquer coisa que possa auxiliar seu intento, resta a ver se há, na extensão, qualquer vantagem que contrabalance a perda de unidade resultante. (POE, 1999, p.2)

Portanto, em alguns casos, a extensão dos detalhes pode comprometer a narrativa a ponto de desorientar o leitor. Logo, o foco do autor do conto deve ser impactar o leitor e não deixá-lo desgovernado dentro do texto. Conforme a estudiosa Gotlib (1985) na apresentação de seus estudos, sobre a narrativa do conto:

Deve ser forte – e ter a capacidade de marcar o leitor, prendendo-lhe a atenção, não deixando que entre uma ação e outra se afrouxe esse laço de ligação. O excesso de detalhe desorienta o leitor, lançando-o em múltiplas direções. E deve ser compacto - deve haver condensação dos elementos. Tudo isso, com objetividade: “Quanto mais objetivo, mais forte será o efeito”. (GOTLIB, 1985, p. 43).

Nesse seguimento de características na criação do conto, a arte de criar histórias deve ter como prioridade a intensidade de surpresa, emoção e impacto que quer causar em seu leitor, para que sua narrativa atinja o efeito esperado em seu desfecho.

A partir disso, para se elaborar um conto, o autor deve ter em vista que impressão pretende causar no leitor. Ele tem que ter claro em sua mente se pretende encantar ou surpreender por meio de suas palavras. Desta forma, a intenção que quer causar em quem ler

seu conto é de extrema importância, principalmente, quando se trata de contos de suspense e policiais. Nesses, o efeito é primordial para que o leitor se prenda ao enredo narrado. Conforme Gotlib (1985):

O que pretende o autor? aterrorizar? encantar? enganar? já havendo selecionado um efeito, que deve ser tanto original quanto vívido, passa a considerar a melhor forma de elaborar tal efeito, seja através do incidente ou do tom: “se por incidentes comuns e um tom peculiar, ou o contrário, ou por peculiaridade tanto de incidentes quanto de tom”. E em seguida busca combinações adequadas de acontecimentos ou de tom, visando a “construção de efeito”. (GOTLIB, 1985, p. 36).

Ao escolher o que pretende causar no leitor, o autor desenvolverá sua história com mais consistência e, automaticamente, terá mais domínio e segurança da narrativa ao escrever o desfecho. Sendo assim, ao optar por contos de suspense e policiais, o escritor usará de técnicas e elementos enigmáticos para chegar ao objetivo de surpresa no desfecho dos fatos. Assim como, também, ao optar por emocionar, encantar, divertir, ou qualquer outro efeito que queira causar, ele usará elementos que o fará chegar ao efeito almejado. Consoante Gotlib (1985):

Convém salientar que no conto de terror e no conto policial o efeito singular tem uma especial importância, pois surge dos recursos de expectativa crescente por parte do leitor ou técnica do suspense perante um enigma, que é alimentado no desenvolvimento do conto até o seu desfecho final. (GOTLIB, 1985, p. 37).

Logo, o desfecho é fundamental para a elaboração de um bom conto. Além disso, principalmente, quando se trata de enredos de suspense, no qual se elabora toda uma história com tramas enigmáticas e elementos contagiantes, o ideal é que o desfecho complemente os itens abordados no início e no meio dos fatos narrados. É preciso que o desfecho seja bem elaborado, para que ao final da história a graça não se desfaça, por não estar ao mesmo nível do desenrolar das ações narradas. Pois, se assim acontecer, perde-se o encanto da leitura e, conseqüentemente, é gerada uma incoerência dentro dos fatos narrados. Consoante Poe (1999, p.5) em relação ao desfecho, “[...] teve seu começo pelo fim por que devem começar todas as obras de arte, porque foi nesse ponto de minhas considerações prévias que, pela primeira vez, tomei do papel e da pena para compor a estância.”

Assim sendo, é primordial que o autor se preocupe em produzir um desfecho condizente com as ações desenroladas na história, afim de que seu texto emocione e impressione o leitor. Neste caso, ao iniciar o texto o autor deve prever o final de seu enredo, visto que o início e o fim devem estar interligados. Segundo Gotlib (1985, p. 75), ao

parafrapear Horácio Quiroga, em relação em como iniciar um conto confirma “E no passar algumas dicas sobre o conto. Por exemplo: como começar? Pelo fim. Porque no conto, tal como no soneto, é preciso saber onde vai dar, e o mais difícil é achar a frase final.” Dentro desse pensamento, observa-se que ao se criar contos de mistério e contos policiais, é primordial que o autor saiba como vai terminar seu enredo. Para que, assim, ele consiga produzir no leitor o efeito esperado. Por fim, o início e o fim de um conto devem apresentar uma conexão coerente, para que a história fique marcada na mente do leitor. Pois, em algumas narrativas, em que o autor não tem uma visão do que acontecerá em sua história, gera-se uma quebra na linearidade do conto: começo, meio e fim. O que produz uma incoerência em seu enredo e termina que não surpreendendo o leitor ao final do texto.

Em sequência aos estudos sobre as especificidades do conto, entre os pontos marcantes, deve-se abordar o conto maravilhoso. Pois, vale lembrar, que o conto de fadas tradicional, é responsável por impressionar a população em todas as gerações desde seus primeiros registros.

Essa forma de se apresentar características de acontecimentos milagrosos, persistiu de geração em geração, pela forma em que o fantástico tende a envolver o leitor. Seja de forma registrada ou contada oralmente, a cada conto apresentado, todos, independentemente da faixa etária, são impulsionados a se sentir envolvidos com seus elementos sobrenaturais. Nesse contexto de experimentar o maravilhoso, o leitor, no momento em que está lendo uma dessas histórias, acaba que vivenciando sua narrativa. No decorrer da leitura ele transforma-se em príncipe, princesa, heróis ou heroína em sua imaginação durante a leitura. Nessa esteira, ao abordar a origem dos contos maravilhosos, a estudiosa Zilberman (1978), escreve afirmando:

O conto de fadas tradicional tem sua origem na adaptação de contos folclóricos, reunidos junto à classe social oprimida na Europa feudal, a exemplo do que se conhece da coleta dos irmãos Grimm. Tais contos circulavam entre camponeses, tecelões e mendigos, ligando-se portanto, à camada social extremamente explorada, sendo fácil perceber como observam Merkel e Richter, a conexão entre a situação social e a condição servil. Os heróis dos contos de fadas vivem uma situação de desespero pela ausência de perspectiva de melhora, a menos que ocorra a interferência de algum elemento mágico. Os heróis desses contos estão em relação de similaridade com os ouvintes originais: a impotência. (ZILBERMAN, 1978, p.140).

Assim, os contos, em especial o conto maravilhoso, eram uma maneira de amenizar as dores da população desfavorecida. Eles traziam esperança de dias melhores para amenizar o desespero desta população pobre. Ademais, na Europa, nessa mesma época, em que surgiu o conto fantástico, a situação das classes sociais era adversa. Os pobres residiam na extrema miséria, enquanto que os ricos, formados pela corte e os senhores feudais, habitavam no

extremo luxo. Por isso, o único consolo para a população proletariada era contar histórias, na esperança que um milagre acontecesse, e um herói divino pudesse salvá-la. Segundo Zilberman (1978, p.140), “O conto clássico apresenta um mesmo desenvolvimento narrativo: a situação inicial apresenta as dificuldades materiais do cotidiano do oprimido que, com o desenvolvimento da ação, é alterado pela interferência do elemento mágico, permitindo a emancipação do herói.” Herói que era impressionante e esperado por cada um que se propunha a ler ou ouvir um conto fantástico.

Desse modo, as crianças eram beneficiadas por essas histórias, pois era por meio delas que o imaginário daqueles pequenos era despertado, trazendo uma espécie de consolo, por fazer com que elas se transportassem a lugares sonhados e desejados. Consoante Gotlib (1985):

O conto, segundo a terceira acepção de Julio Cesares, entendido como “fábulas que contam às crianças para diverti-las”, liga-se mais estreitamente ao conceito de *estória* e *do contar estórias*, e refere-se, sobretudo, ao *conto maravilhoso*, com personagens não determinadas historicamente. E narra como “as coisas deveriam acontecer”, satisfazendo assim uma expectativa do leitor e contrariando o universo real, em que nem sempre as coisas acontecem da forma que gostaríamos. (GOTLIB, 1985, p. 17, grifo do autor).

Neste contexto de busca por milagres e seres divinos, no século XVII e XIX, teve início o registro dos primeiros contos de fadas. Segundo Gotlib (1985):

[...] afloramento dos contos, os maravilhosos, que são registrados por Charles Perrault, em 1697, nos seus *Contos da mãe Gansa*: estes não são mais uma narrativa- moldura, mas deixam transparecer um dos seus recursos: Perrault os apresenta como sendo contados por seu filho, que os ouviu contar por uma velha ama. Os contos maravilhosos são registrados também e especialmente por Grimm, em 1812, na sua coletânea *Kinder-und Hausmärchen* (Contos para crianças e famílias), obra fundamental para a verificação destas “formas simples” do conto. (GOTLIB, 1985, p. 19, grifo do autor).

E, foram esses registros, que permitiram que essas histórias maravilhosas e especiais chegassem até os dias atuais. O conto fantástico, em todos os tempos tem levado as pessoas ao mundo da leitura e dos livros.

Na escola atual, especificamente no ensino fundamental, o conto maravilhoso tem despertado o interesse dos estudantes em ler livros literários. Seu conteúdo promove o despertar cognitivo do estudante, pois sua mente é levada a um mundo de sonhos e imaginação. Segundo Gotlib (1985, p. 37), “Um conto é uma verdadeira máquina literária de criar interesse”. [...] “No conto vai ocorrer algo, e esse algo será intenso”. Essa intensidade

causada pela leitura de histórias maravilhosas, é importante na inserção do leitor no ambiente da leitura. Ademais, a possibilidade de criação imaginária só contribui para que o estudante possa aderir ao universo dos livros. Conforme Zilberman (1978, p.132), “A fantasia é o setor privilegiado pela vivência do livro infantil. De um lado porque aciona o imaginário do leitor; e, de outro, porque é o cenário onde o herói resolve seus dilemas pessoais e sociais.”

Assim, ao ter contato com essas histórias fantásticas, o estudante mergulha em um cenário de verossimilhança, no qual ele se identifica com a história, e, tem o anseio de resolver seus próprios dilemas pessoais ao vivenciá-la em sua mente. Pois, passa a enxergar a si mesmo e algumas vezes, passa a enxergar, também, situações vividas por ele nas histórias lidas.

Assim, o conto é um instrumento primordial ao ensino, pois é um gênero que produz impacto, desperta imaginação, atrai e emociona seu público leitor e o insere no âmbito literário. Este traz em suas características formas diversificadas para serem trabalhadas em sala de aula, tornando-se em uma ferramenta que favorece ao ensino literário. O que faz do conto um elemento fundamental à formação do estudante leitor crítico.

1.6 Intertextualidade: construindo textos por meio de textos.

A palavra intertextualidade caracteriza-se como o diálogo entre os textos, dito de outro modo, é uma fusão de vários textos para se criar outro texto, no qual um texto se torna resultado do diálogo de muitas vozes textuais. Segundo Maciel (2011, p. 86), a palavra intertextualidade e essa definição de diálogos entre textos foram expostas por Kristeva na década de 60 “[...] a palavra “intertextualidade” (referente usado, pela primeira vez, pela semioticista búlgara Kristeva, nos idos de 1960) significa, justamente, isso: textos que dialogam entre si.”. Em seus conceitos sobre intertextualidade, a estudiosa Kristeva (1974, p. 64) justifica que um texto é composto por vários textos. “Todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, instala-se a de *intertextualidade* e a linguagem poética lê-se pelo menos como dupla.” Na esteira da estudiosa Kristeva, compreende-se que a ideia dentro de um texto nunca é original, ela é sempre o resultado de muitas outras vozes ditas direta e indiretamente.

A partir disso, entende-se que ao se recriar textos, assim como também, ler diversos conceitos dentro de um texto, estes são produzidos de uma relação intertextual de várias vozes. Consoante Razente (2012):

O diálogo entre muitos textos de uma cultura que se instala no interior de cada texto se define como fenômeno de intertextualidade, ou seja, o

cruzamento de vozes oriundas de uma prática de linguagem socialmente diversificadas, que encontra no texto sua realização.

Compreendido como tecido polifônico que entrecruza fios dialógicos de vozes, que se completam e respondem umas as outras, o texto na concepção bakhtiniana, tem na função intertextual uma posição de primazia em detrimento do texto, sendo que através dele as vozes falam e polemizam, reproduzindo, a partir do texto, o diálogo com outros textos. (RAZENTE, 2012, p. 34).

Nessa distinção de vozes intertextuais, um texto, mesmo quando apresenta uma única voz, é sempre polifônico, por apresentar a união de várias ideias em sua composição. Com isso, ao compor uma obra textual o autor se baseia em outros autores que completam sua ideia. Assim, ao citar outros locutores, a voz textual deixa de ser única para tornar-se múltipla. Ela se descentraliza do locutor para dialogar com diferentes vozes sociais. Segundo Razente (2012):

Nessa concepção, Bakhtin enfoca o dialogismo como condição de sentido do discurso, em que o sujeito perde o papel central, onde é trocado por diferentes vozes sociais, que o transformam em um sujeito histórico e ideológico. Conforme Bakhtin, o dialogismo é a origem constitutiva da linguagem que se desdobra em dois aspectos: o da interação verbal dos enunciados e enunciatário e o da intertextualidade que ocorre no interior do discurso. (RAZENTE, 2012, p. 32).

Na polifonia incorporam-se vozes explícitas anunciadas e citadas claramente nos textos. E, também, vozes implícitas solidificadas por meios de um conjunto de conceitos identificados pelo contexto social. Por fim, todo caso de intertextualidade é polifônico. Em conformidade com Blikstein (2003):

De início, não é demais lembrar que o discurso, seja qual for, nunca é totalmente autônomo. Suportado por toda uma intertextualidade, o discurso não é falado por uma única voz, mas por muitas vozes, geradoras de muitos textos que se entrecruzam no tempo e no espaço, a tal ponto que se faz necessária toda uma escavação “filológico-semiótica” para recuperar a significação profunda dessa polifonia. (BLIKSTEIN, 2003, p.45).

Em sequência, referente às formas intertextuais implícitas, observa-se que elas ficam evidentes no texto no momento em que este está sendo retomado, pois percebe-se nele vozes que o locutor adquiriu anteriormente, por meio de outros textos. Estas vozes, que o locutor se apropriou por meio de outros locutores, ficam subtendidas no contexto do texto, cabendo ao leitor as trazer à tona em sua memória, para distinguir significados e semelhanças entre elas. Segundo Razente (2012):

Já a intertextualidade implícita, ocorre quando, um texto está inserido a um outro texto produzido anteriormente, que faz parte do domínio de referências dos interlocutores, havendo assim a necessidade da ativação da memória

enciclopédica para reconhecer o texto fonte. Pressupõe-se que as informações contidas nesse tipo de texto já façam parte do conhecimento textual do leitor. (RAZENTE, 2012, p. 36).

Desta maneira, nas vozes intertextuais existem elementos que as classificam como implícitas e explícitas. Nas formas implícitas constam a paráfrase, paródia e pastiche. Já nas formas explícitas fazem parte a epígrafes, a citação, a referência, a alusão e a tradução. Em conformidade com Maciel (2011):

[...] portanto, a apropriação textual pode se dar seja de modo implícito, mais fluido como na questão do gênero a que aludimos há pouco, a sua vez, pela paródia, pela paráfrase e pela pastiche. Todavia, por fim, igualmente, a retomada textual pode se realizar de modo explícito, mais específico, como por exemplo, quando da epígrafe, da citação, da referência, da alusão e, por fim, da tradução. (MACIEL, 2011, p. 88).

Em se tratando de intertextualidade implícita, pode-se citar a paráfrase. Esta não se confunde com o plágio, visto que ela deixa claro sua fonte. Ela somente retoma o texto e não o substitui. De acordo com Paulino, Walty, Cury (1995, p. 30,31), a paráfrase retoma o texto de modo dócil, assim como também, ao se recontar e resumir histórias é uma ação típica da paráfrase. Dentro deste pensamento, quando o professor trabalha contos infantojuvenis no ensino fundamental, ele está aplicando um processo de intertextualidade por meio de paráfrase. Então, ao contar as histórias aos educandos e ao resumi-las, retomando-as a seu próprio modo, ele está parafraseando. Visto por este foco, o processo de intertextualidade está implícito na formação do estudante desde seu primeiro contato com os livros. Conforme Maciel (2011):

Os contos infantis e as primeiras histórias a que somos expostos, em nossa mais tenra idade, em nosso processo de leitores, nada mais são do que paráfrases tendo em vista que várias são as maneiras (narrativa, música, quadrinhos, versos, por exemplo) pelas quais nos são narrados (diversos autores/ narradores) os contos e o processo continua uma vez que alguém igualmente, por meio da paráfrase (seu modo, sua versão), nos conta tais textos. (MACIEL, 2011, p. 88,89).

No momento em que se reelabora uma história para a contar a terceiros, estes irão contar a outros. Com isto, as vozes do texto estão se relacionando entre si por meio de paráfrase para chegar a um conceito comum. Sempre que se conta uma história, marcas são deixadas implicitamente pela voz de quem a conta. Logo, ao se contar as histórias no ensino fundamental, o professor está deixando suas marcas no texto que conta. Assim como, também, no reescrever dos fatos narrados, o escritor imprime suas características em seu texto. Segundo Gotlib (1985):

A voz do contador, seja oral seja escrita, sempre pode interferir no seu discurso. Há um repertório no modo de contar e nos detalhes do modo como se conta – entonação de voz, gestos, olhares, ou mesmo algumas palavras e sugestões, que é possível de ser elaborado pelo contador, neste trabalho de conquistar e manter a atenção do seu repertório. (GOTLIB, 1985, p.13).

Por conseguinte, ao se contar histórias, o contador transmite seus conceitos e valores sociais, deixando marcas em seus ouvintes e leitores, por meio de um processo intertextual: a paráfrase.

Em seguimento, outra forma de intertextualidade, bastante utilizada no ambiente escolar é a paródia. Paródia é um retomar do texto de forma não dócil. Segundo Jozef (1980, p. 59) “Na paródia, a linguagem torna-se dupla, [...] é uma escrita transgressora que engole e transforma o texto primitivo: articula-se sobre ele, reestrutura-o, mas, ao mesmo tempo o nega.” Ela retoma o texto de maneira, algumas vezes, irônica, crítica e até, dependendo do tema, pejorativa. Segundo Paulino, Walty, Cury (1995, p.36) “A paródia é, pois, uma forma de apropriação que em lugar de endossar o modelo retomado, rompe com ele, sutil ou abertamente.”

Sendo assim, na paródia, tem-se uma obra que lembra outra e que não se compromete com a fidelidade à obra original, apenas usa elementos que a lembram. Conforme Paulino, Walty, Cury (1995, 40), “[...] a paródia está sempre funcionando na literatura e na sociedade como um canto que desafina o tom elogioso, bem-comportado, conservador das práticas discursivas hegemônicas.” Por fim, a paródia cria uma nova obra artística sem originalidade.

Mesmo assim, a paródia é utilizada dentro das salas de aulas, pois é uma forma rápida e fácil de retomar uma obra. Ela acontece por meio do recriar obras de artes plásticas, textos literários e músicas. Tornando-se um paralelo da obra original, pois seus elementos nos remete a obra primitiva por meio da semelhança de suas características. Consoante Fávero (2003, p.6) “Paródia significa canto paralelo (*de para=* ao lado de e *ode=* canto), incorporando a idéia de uma canção cantada ao lado de outra, como uma espécie de contracanto.”

Mesmo assim na sala de aula, ao recriar por meio de paródias, o foco é criar a obra gerando um senso crítico. Portanto, é necessário levar o estudante à conscientização em relação à temas sociais como: economia, ecologia, saúde, política, datas comemorativas, etc. Sendo assim, os estudantes expressam suas opiniões e conceitos a respeito de temas transversais, parodiando músicas populares, textos literários conhecidos, e, telas de artistas renomados.

Em sequência, apresenta-se o pastiche, o qual é considerado um tom pejorativo e satírico da obra retomada. Este não tem como objetivo a crítica social nem a conscientização do indivíduo a respeito de valores morais que norteiam a sociedade. Ele é a imitação pura e pobre da obra retomada. Consoante Maciel (2011):

O pastiche, não obstante seja uma transgressão, por isso, está eivado de uma nostalgia visto que ele, além de não esconder as bases de seu texto retomado, leva às últimas conseqüências a “imitação”. Tanto a imitação como o próprio significado de pastiche que, também, pode se associar pejorativamente à degradação do gênero ou pasteurização, reiteramos, antes, tem mais a proposta de uma volta suplementar ao passado. Como o pastiche, assim como qualquer outro recurso textual, não pretende resolver o problema da criação mas, tampouco, pretende criticá-lo, ele somente homenageia. (MACIEL, 2011, p.90).

A partir disso, observa-se que o pastiche acaba que sendo muito utilizado no contexto social. Pois, por inúmeras vezes, ele é identificado em imitações de obras de arte, tanto a arte plástica quanto a arte literária. Nas artes plásticas, ele acontece por meio da cópia de obras de artistas plásticos famosos, enquanto que na arte literária, o pastiche ocorre quando o indivíduo ao reescrever o texto, não insere nem um elemento diferencial da obra original.

Ademais, no contexto sociais é muito comum se encontrar imitações de produtos originais como músicas, quadros e outros. Estes pastiches acabam encontrando espaço na sociedade. Ainda que a cópia reflita a falta de criatividade humana, existem pessoas que preferem a imitação fraca ao privilégio da criação original.

Em sequência ao processo intertextual, apresenta-se a intertextualidade explícita. E, neste contexto de intertextualidade explícita, tem-se a epígrafe, a qual anuncia o que virá a seguir ao se introduzir um texto ou conclui uma ideia ao finalizá-lo. Esta é bastante comum em teses acadêmicas, textos científicos, poéticos e outros. Conforme Maciel (2011) ao apresentar seu pensamento em relação à epígrafe:

Este texto pode servir para introduzir outro texto com o qual dialoga. Em outras palavras, o texto recortado que introduz o novo texto tanto é presentificado (atualizado) por este outro texto que se abre como, também, ao seu turno, lança novos significados quando posto em contato com o texto que apresenta. É uma relação de mão dupla. (MACIEL, 2011, p.91).

Logo, a epígrafe tem a função de ser a porta voz das ideias que serão anunciadas. Por meio dela o leitor saberá o assunto tratado no texto que se segue.

Outra intertextualidade explícita é a citação, ela retoma a ideia de um texto como base e se inseri no corpo de um novo texto. Esta é um dos recursos intertextuais mais utilizados na

produção de artigos científicos, dissertações acadêmicas e ensaios. Na esteira de Maciel (2011):

O autor pode sublinhar com aspas, negrito ou outra marcação visual que deixe claro a presença de um texto dentro do outro. Nos textos acadêmicos, como é de se esperar, a citação é muito usada e serve para demonstrar as leituras e os diálogos existentes entre os textos, como trabalho de pesquisa. MACIEL (2011, p. 93).

À vista disso, ao citar textos dentro de seu texto, o autor está criando uma conexão de vozes para reforçar seu pensamento a respeito do assunto tratado. Assim, dá-se o valor da citação, não só por ser uma base forte da argumentação dentro de um texto, mas também, por demonstrar que nem um pensamento é único e solitário. Todos pensamentos estão interligados. Isso, consolida-se pela citação de outros textos dentro de um texto, a qual, conseqüentemente, reflete outros pensamentos sobre um mesmo assunto.

Em continuidade aos processos intertextuais que estão no texto de maneira explícita, apresenta-se a referência e a alusão. A referência acontece por meio da associação de ideias, quando o nome de uma personagem de um texto é mencionado diretamente em outro texto. Para que o leitor a identifique, o texto que consta a personagem citada deve ser de conhecimento do leitor. Caso contrário, o nome citado não terá significado algum para esse leitor.

Em sequência, têm-se a alusão, muito próxima da referência, porém uma textualidade fraca. Essa, somente, menciona de forma leve outro texto. O leitor só poderá perceber a alusão por meio de sua leitura de mundo e também se tiver conhecimento do texto mencionado. Consoante Maciel (2011):

A referência é a intertextualidade mais direta em que o referente, dentro do texto novo, é explicitado de modo claro. [...] Muito embora a alusão [...] não deriva mas coexiste ao lado do texto-novo, de todas as anteriores, ela é a menos explícita. Em outras palavras, dentro do processo explícito de diálogo textual, ela faz uma ligação indireta entre as fontes, ao contrário da referência que faz um cotejo direto entre os textos. (MACIEL, 2011, p. 100,101).

Por fim, tem-se a tradução, que se caracteriza como um trabalho de recriação, e é percebida quase como um sinônimo da obra original. Conforme Maciel (2011):

De modo geral, pensa-se que a tradução seja somente uma transposição linguística (e não que isso não seja importante) de uma língua para outra, [...] Dessa maneira, como uma recriação literária a tradução adquire outros matizes, muitos desses validados pela percepção dos processos intertextuais que a amparam e que, portanto, graças a eles a resgatam do limbo e a colocam na ordem do dia. (MACIEL, 2011, p.11).

A tradução é uma das formas intertextuais mais comuns existentes no meio científico. Em grande parte das vezes, em pesquisas científicas, tem-se a necessidade de consultar dados pesquisados em textos redigidos em línguas diferentes da língua mater. Com isso, ao se traduzir um texto de uma língua para outra, fica implícito no texto traduzido, marcas e vozes do tradutor. Pois, a tradução do texto acontece pela ótica de quem o está traduzindo.

A partir disso, a tradução desempenha uma função importante dentro da pesquisa científica. Visto que ela permite ao pesquisador a interação com outras vozes textuais manifestadas em línguas que não é a sua materna. Assim, o transpor de ideias de uma língua para outra, somente, contribui para conexão e confirmação de conceitos dentro do campo científico.

Assim, a partir dos processos que compõem a intertextualidade, os conceitos se implantam na formação do indivíduo tanto em sua personalidade, como em sua formação social. O que faz da intertextualidade, um elemento essencial para formação crítica do cidadão, pois é por meio dela que as associações de ideias acontecem. Essas associações de ideias são a base para se construir conceitos sociais.

1.7 A intertextualidade e a leitura crítica

No processo de associar ideias para se construir conceitos sociais, entende-se, como fora dito anteriormente, que nenhuma ideia é propriamente primária e que os conceitos são construídos e consolidados a partir da união de outros conceitos. Conforme Fávero (2003, p. 50), “O romance polifônico é inteiramente dialógico e a palavra literária não pode ser tomada isoladamente, mas representa a “intersecção de superfícies textuais”, o diálogo de diversas escrituras, isto é, a do contexto atual e de contextos anteriores.” Dentro desse pensamento, encontra-se a criticidade do indivíduo leitor, pois a todo momento ele forma textos conforme as informações que absorve a sua volta e os outros textos a que tem acesso.

Essa leitura, à base de informações absorvidas, é gerada por uma coordenação entre textos. Como pode confirmar os estudos de Paulino, Walty, Cury (1995, p. 54) “Não se acreditando no chamado texto original como gerador de outros textos, a relação passa a ser não mais de subordinação, mas de coordenação entre textos.” Essa coordenação, propicia ler criticamente, pois ao se ler vários textos, emite-se uma opinião em relação às leituras feitas.

No momento em que o leitor forma sua opinião pessoal a respeito de fatos e contextos sociais ao ler determinados conteúdos, ele está construindo textos por intermédio da intertextualidade. Assim como, também, ao ler e ver outras ideias subtendidas e ocultas no

conteúdo lido, ele está construindo textos, por meio de um juízo pessoal, criado no campo intertextual. Segundo Razente (2012):

Cada texto desconstrói outros textos, reescrevendo-os em outros momentos e situações históricas. Ao fazermos uso de textos alheios em um novo contexto, podemos dizer que há a produção de um novo sentido. Em nossas práticas comunicativas sempre produzimos textos a partir de algo já existente. (RAZENTE, 2012, p. 9).

A partir disso, apresenta-se a intertextualidade como uma das bases da formação do leitor crítico. Visto que ela leva o leitor à associação de sentidos diferentes a cada leitura feita. Essa associação diferenciada de sentidos, pode ocorrer, também, de acordo com a época e o espaço em que o leitor se encontra.

Desta forma, um livro lido na adolescência pode ter um significado diferente para o leitor quando for relido na vida adulta. Visto que ao ler um texto, o leitor o associa a outros textos lidos anteriormente, e, também o associa ao contexto em que vive. Desse modo, o texto pode adquirir sentidos diferenciados de acordo com o meio em que o leitor se encontra.

Visto pela ótica de que o meio em que o leitor se encontra influência no entendimento, um texto pode ter sua concepção alterada ao relacionar-se com a vida cotidiana do leitor. Porquanto, um texto que hoje se mostra insignificante para um indivíduo, no futuro pode torna-se significativo para ele, quando interagir com suas experiências vividas. Ou melhor, um texto pode mudar seu sentido e significado para o leitor ao interagir com outros textos conhecidos por ele ao longo de sua vida.

A partir disso, a associação intertextual dos conteúdos lidos depende não só do repertório de conteúdos adquiridos pelo leitor mediante o que está lendo no momento, mas também, de sua maturidade no momento em que o lê. Sendo assim, o sentido do que se lê depende da faixa etária em que o indivíduo se encontra. Segundo Paulino, Walty, Cury (1995):

O mesmo texto lido, em épocas diferentes, torna-se outro, pois, nesse intervalo de tempo, o repertório do leitor se alterou. É necessário atentar-se para o fato de que a constituição desse repertório apenas da vontade do leitor, mas também daquilo que lhe é oferecido no processo de produção, circulação e consumo de bens culturais. (PAULINO, WALTY, CURY, 1995, p. 57).

Nesse ponto de vista da intertextualidade, em que textos estão conversando com outros textos de acordo com a faixa etária do leitor, entende-se que é necessário livros com uma linguagem mais simplificada para que o adolescente estudante possa correlacioná-lo a textos que o cercam e o meio em que vive. Uma vez que a maturidade do público adolescente está

em formação, uma linguagem complexa, implica significado e sentido que o conteúdo lido terá para ele.

Então, pela possibilidade de um conteúdo obter sentidos diferentes de acordo com a época, compreende-se que a maturidade do leitor influencia na formação do sentido. Já que na formação crítica, por intermédio da intertextualidade, os textos pré-existentes na consciência do leitor dialogam com os textos a que ele tem acesso. Conforme Barros (2003):

Os textos são dialógicos porque resultam do embate de muitas vozes sociais; podem, no entanto, produzir efeitos de polifonia, quando essas vozes ou algumas delas deixam-se escutar, ou de monofonia, quando o diálogo é mascarado e uma voz, apenas, faz-se ouvir. (BARROS, 2003, p. 6).

Nessa interação de informações adquiridas por meio da leitura de textos, formam-se os conceitos sociais de acordo com as experiências dos cidadãos. Essa conversa de textos anteriores com textos atuais, gera um processo de polifonia, na qual muitas vozes textuais se unem para dar uma só voz, a qual é expressa pelo leitor crítico em forma de opinião. Segundo Paulino, Walty, Cury (1995):

Toda leitura é necessariamente intertextual, pois, ao ler, estabelecemos associações desse texto do momento com outros já lidos. Essa associação é livre e independente do comando de consciência do leitor, assim como pode ser independente da intenção do autor. Os textos, por isso, são lidos de diversas maneiras, num processo de produção de sentido que depende do repertório textual de cada leitor, em seu momento de leitura. (PAULINO, WALTY, CURY, 1995, p. 54).

Neste relacionamento de vozes para formar uma opinião, o conceito construído em uma área científica, vai se relacionando com outras ciências. Este diálogo entre ciências diferentes, forma o caráter crítico, que é a principal função da leitura, levar o indivíduo à criticidade. Consoante Razente (2012, p. 14), “Seguindo este conceito podemos concluir que o texto está cada vez mais em constante diálogo com as demais ciências, sendo que, esta construção de sentido leva o leitor a construir o sentido do texto e desta forma desvendar as funções da linguagem.”

À medida que a pessoa lê, ela agrega uma bagagem de sentidos que se relacionam em seu interior num processo intertextual que a leva a crítica. Estes sentidos intertextuais, tornam-se conhecimentos que são expressos em forma de opinião.

É, justamente, por meio deste relacionamento de sentidos para se gerar uma crítica que se confirma o fato de que um texto é escrito por causa de muitos outros textos. Textos que se apoiam entre si, criando um elo de unidade entre eles, para encontrarem um significado em comum. Consoante Paulino, Walty, Cury (1995, p. 58), “Toda crítica por sua vez já tem um

caráter intertextual, na medida em que escreve um texto sobre outro, valendo-se, o mais das vezes, de muitos outros textos como referência ou apoio.”

Desta forma, a leitura crítica, por meio da intertextualidade, possibilita a formação de opinião. O que, em consequência, gera cidadãos conscientes de seus deveres e responsabilidades, pois ao se posicionar criticamente a respeito de um livro, obra de arte ou determinado assunto, o leitor da obra está expressando sua opinião e levando outros a opinarem também. Opinião essa, que é formada por intermédio de diálogos com outras opiniões. Conforme Paulino, Walty, Cury (1995):

Ao resenhar um livro, o crítico, mesmo que dele fale mal, destaca-o como objeto de sua atenção, provocando, assim, também a atenção de outros leitores em potencial. Isso faz da crítica uma recepção com poder de formar opiniões, muitas vezes condicionado as leituras subseqüentes. (PAULINO, WALTU, CURY, 1995, p. 58).

Por conseguinte, a crítica e a intertextualidade andam juntas, pois para expressar um conceito o ser humano une informações que adquiriu por meio de diálogos entre textos e contextos. Assim, as ideias expressas pelo leitor ao opinar sobre um texto vêm de um repertório vasto, gerado por muitas vozes que foram inseridas em sua vivência. Conforme Razente (2012):

Dessa forma, recorre às próprias ideias, e, utilizando-se de seu repertório, é capaz de, através de inferências, conferir o que conhece sobre o assunto e assim passa a criticar, concordar ou discordar de seu interlocutor. Portanto, a leitura só desperta interesse quando interage com o leitor, quando faz sentido e traz conceitos que se articulam com as informações semânticas que já se tem. (RAZENTE, 2012, P.37).

Logo, observa-se que, crítica e intertextualidade estão inseridas no contexto do cidadão por meio da leitura. Deste modo, ao se trabalhar leitura no ensino fundamental, incentiva-se o pensamento crítico pela intertextualidade existente entre os textos. Por isso, nos anos finais do ensino fundamental, os educandos se relacionam com os textos de forma intertextual, pois desde o primeiro contato do estudante com os livros ao ouvir histórias, até o momento em que se expressa sobre os conteúdos lidos, ele interage com muitas vozes para formar ideias.

Assim sendo, no momento em que o educando faz uma releitura de uma obra, ele está posicionando-se criticamente em relação a ela. Visto que toda releitura traz em si uma relação intertextual, pois é preciso ver outros textos, ou outras formas de fazê-lo para se recriar algo. Segundo Paulino, Walty, Cury (1995, P. 30) “[...], no caso da paráfrase, da paródia e do pastiche, a associação intertextual envolve a maior parte do texto, em sua construção e

leitura.” No próprio processo de recriar um texto encontramos o quesito intertextual, pois no recriar do texto o autor emite uma personalidade, que pode ser entendida, dentro do contexto, como posicionamento crítico.

No ensino fundamental, é comum atividades como reescrever a história e criar paródias, que é o reinventar o texto de formas diferentes. Para que esse processo de reelaboração aconteça, o estudante precisa criar textos a partir do texto proposto pelo orientador. Nesse caso, o senso crítico do estudante é despertado com a finalidade de criar. Segundo Paulino, Walty, Cury (1995, P. 20) “O código verbal na literatura tem uma extensão de formas e significações tão grandes que impede sobremaneira o esgotamento de um texto em si mesmo.” Assim sendo, as possibilidades de recriação de textos, visto pela visão intertextual, é vasto. O que proporciona a criatividade do estudante em recriar o texto de maneiras diversas.

Outro ponto que se observa em relação à crítica intertextual no dia a dia escolar, são nas análises textuais, pois ao ler o estudante precisa analisar informações subtendidas no conteúdo lido. Informações estas que se relacionam e conversam com outras informações para produzir o entendimento textual. Com isso, a interpretação textual acontece pelo entendimento intertextual do estudante.

Em muitos casos, tem-se o conflito entre o que o orientador quer que seja visto pelo estudante e o que o estudante realmente vê no texto. O fato acontece, porque a maturidade e experiência do orientador é diferente da maturidade e experiência do estudante. Logo, faz-se necessário que os textos e livros trabalhados no ensino fundamental estejam adequados à faixa etária e ao meio em que o educando se encontra, para que ele possa ter uma interpretação adequada do conteúdo lido. Por fim, o entendimento do texto depende da linguagem adequada, para que o estudante possa decifrá-la e inter-relacioná-la adequadamente, ao seu contexto social.

A partir disso, a intertextualidade, seja no âmbito escolar ou no contexto social, solidifica a formação crítica do indivíduo. Dado que, a intertextualidade e a formação do cidadão crítico estão interligadas, pois a criticidade social não passa de vozes que se unem para consolidar o pensamento que rege a sociedade.

1.8 A intertextualidade e a obra *Chapeuzinho vermelho*

Em se tratando de intertextualidade na prática, as recriações artísticas, as reescritas e releituras de obras representam a riqueza da intertextualidade. Conforme Paulino, Walty, Cury (1995):

É o caso, por exemplo, de contos infantis que, reescritos e recontados muitas vezes, sofrem alterações. A inserção, no século XIX, da figura do caçador na história de **Chapeuzinho Vermelho** tem um efeito consolador ausente das primeiras versões. Assim, no conto, a despeito da intenção de repetir, operam-se algumas modificações de sentido. (PAULINO, WALTY, CURY, 1995, p. 30).

Um exemplo de recriação intertextual, é o clássico conto *Chapeuzinho Vermelho* de Charles Perrault, escrita no século XVII. A obra até a contemporaneidade já fora reescrita e recontada inúmeras vezes de maneiras diferentes. Uma das versões reescritas da obra e aqui analisada é o conto *Chapeuzinho vermelho* escrito pelos Irmãos Grimm, publicada no século XIX, e a outra é o filme *Red Riding Hood (A garota da capa vermelha)*, uma versão de hollywood, dirigido por Catherine Hardwicke, produzido por Leonardo DiCaprio e estrelado por Amanda Seyfried.

A cada vez que o clássico é trabalhado, surgem novas criações em relação à versão original do texto. Tanto na escrita, quanto nas atividades interpretativas, descrita e encenadas, a obra proporciona a possibilidade de inovação. Sua intertextualidade é quase que inesgotável, pois a cada contexto é possível ver algo inusitado em suas releituras. Assim, *Chapeuzinho vermelho* de Perrault é uma preciosidade para as criações intertextuais. A cada recriação, ela apresenta elementos diferentes e novos dados são inseridos ao conto. A partir disso, a intertextualidade da obra fica evidente a cada produção.

O conto *Chapeuzinho vermelho* surgiu do folclore francês a partir do contar histórias de boca-boca, atividade muito comum no século XVII. Na época, quase sempre as damas contavam histórias nos restaurantes e nas reuniões sociais. Assim como os contadores de histórias, quando a esposa de Charles Perrault faleceu, ele se viu na necessidade de contar histórias a seus filhos. E, este contar histórias o levou a registrar estas histórias contadas na época. Com isso, o conto *Chapeuzinho vermelho* fora publicado no livro *Contos de Mãe Gansa* (1697), com a objetividade de divulgar as histórias transmitidas oralmente.

Trazendo a atitude de Perrault para os estudos intertextuais, identifica-se a intertextualidade no ato de contar e registrar as histórias transmitidas oralmente. Pois as histórias são contadas e reescritas pelo foco pessoal do autor, como, por exemplo, a obra *Chapeuzinho vermelho* que fora registrada por uma visão pessoal de Perrault.

Dentro da visão de Perrault, em relação à obra, observa-se na primeira versão registrada, um clima de mistério e terror, até então, inapropriado para as crianças da atualidade. Porém, no XVII as crianças eram tratadas como mini “adultos”, não havia tantas restrições nos conteúdos que eram passados a elas. Como já dito anteriormente, elas compartilhavam livremente da vida adulta quase sem nenhuma restrição social. Segundo Dieter Richter (1977):

Na sociedade antiga, não havia “infância”: nem um espaço separado do “mundo adulto”. As crianças trabalhavam e viviam junto com os adultos, testemunhavam os processos naturais da existência (nascimento, doença, morte), participavam junto deles da vida pública (política), nas festas, guerras, audiências, execuções, etc, tendo assim seu lugar assegurado nas tradições culturais comuns: nas narrações de histórias, nos contos, nos jogos. (RICHTER, 1977, p.36).

Logo, por não haver diferença social entre crianças e adultos, o foco das histórias eram alertar os pequenos sobre os perigos que o mundo e a desobediência poderiam causar. Por isso, as obras tinham como objetivo ensinamentos morais. Como a própria obra *Chapeuzinho vermelho*, que objetivava alertar as crianças, em especial as jovens belas e bem educadas a não ouvirem estranhos, “*Era uma vez uma menininha de aldeia, a mais bonita que se podia ver; a mãe era louca por ela e a avó mais louca ainda.*” (Perrault, 2012, p. 37). No trecho, a moça descrita no conto era uma jovem bela, que devia aprender os bons costumes da época.

Outra personagem marcante que leva a ensinamentos morais é o lobo, o qual representa, intertextualmente, os perigos da sociedade. O lobo representa a mentira, o engano, a astúcia humana. E, homens que poderiam seduzir as belas donzelas para desviá-las da boa conduta moral. O lobo descrito é dócil, gentil, prestativo, não rosna, não tem ódio, pois representa a conversa enganadora dos rapazes que poderiam iludir as jovens para tirar sua “pureza” (inocência).

-Ela mora muito longe? - perguntou o lobo.

-Ah! Mora - disse Chapeuzinho Vermelho-, para lá do moinho que se vê lá longe, lá longe, na primeira casa da aldeia.

-Ah, bom- disse o lobo -, quero ir visitar ela também; eu vou ir por este caminho aqui, você vai ir por aquele lá. Vamos ver quem chega primeiro. (PERRAULT, 2012, p. 37,38).

Em uma das versões da história, a mãe avisa a menina para não dar ouvidos ao “lobo”, ela desobedece à mãe e acaba que sendo comida por ele. Uma paráfrase, pois remete as mães que se preocupavam com suas filhas adolescentes, para que não perdessem sua “pureza” (virgindade).

“— Vou agora mesmo, mamãe.

— Tome cuidado, não pare para conversar com ninguém e vá direitinho, sem desviar do caminho certo. Há muitos perigos na floresta!
 [...] Chapeuzinho Vermelho obedeceu e se enfiou embaixo das cobertas.
 [...] Assim dizendo, o lobo mau deu um pulo e, num movimento só, comeu a pobre Chapeuzinho Vermelho. (GRIMM, 200, p. 28, 30.).

Dentro dessa visão intertextual, o capuz vermelho, pode representar o início da vida sexual feminina ou o início do ciclo menstrual. Assim, como também, o andar na floresta sozinha, pode representar a responsabilidade da vida adulta, na qual ela não poderia dar ouvidos a qualquer um. Uma fase da vida feminina em que o “lobo” (figura que representa os rapazes da época) poderia a iludir e tirar sua “pureza” (no caso sua virgindade).

Chapeuzinho Vermelho partiu imediatamente para ir à casa da avó, que morava em outra aldeia.
 Atravessando um bosque, deu com seu lobo, que ficou com muita vontade de comê-la; mas não se atreveu, por causa de uns lenhadores que estavam na floresta. (PERRAULT, 2012, p.37).

No conto, dentro desta análise intertextual, a perda da “pureza” da mulher, que na época estava atrelada à virgindade feminina, fica evidente pelo fato do lobo pedir a ela para deitar-se com ele na cama. O próprio ato da menina deitar-se na cama e ser devorada ao final do conto, identifica-se como o ato sexual e a perda de sua “pureza”.

- Vovó, que dentes grandes a senhora tem!
 -É para te comer.
 E, ao dizer isso, lobo mau pulou em cima do Chapeuzinho Vermelho e a comeu. (PERRAULT, 2012, p. 39).

Já no século XIX, na Alemanha, os irmãos Jacob Grimm e Wilhelm Grimm, mais preocupados com a linguagem e o ensino do que propriamente com a divulgação das histórias, publicam a segunda versão da obra *Chapeuzinho vermelho*. Nesta eles apresentam uma visão intertextual mais amena da história. Pois, na versão dos Grimm, contém menos elementos de terror e suspense, pois surgem soluções salvadoras para a desobediência da menina.

No conto *Chapeuzinho Vermelho* escrito pelos Irmãos Grimm, a infância começa a ser tratada com mais consideração, e, conseqüentemente, as crianças vão deixando de ser vistas como pequenos “adultos” para serem tratadas como crianças. Nas histórias narradas a partir do século XIX, tem-se a preocupação de preservar um pouco da inocência do indivíduo infantil. Isso fica evidente no conto dos Irmãos Grimm, quando a figura do caçador é inserida como elemento de salvação no desfecho do conto. Visto que nela o caçador mata o lobo é a menina e sua avó são salvas. Grimm (2000):

O caçador ficou bem satisfeito. Há muito tempo estava procurando esse lobo, que já matara muitas ovelhas e cordeirinhos.

— Afinal você está aqui, velho malandro! Sua carreira terminou. Já vai ver! Enfiou os cartuchos na espingarda e estava pronto para atirar, mas então lhe pareceu que a barriga do lobo estava se mexendo e pensou: “Aposto que este danado comeu a vovó, sem nem ter o trabalho de mastigá-la! Se foi isso, talvez eu ainda possa ajudar!”.

Guardou a espingarda, pegou a tesoura e, bem devagar, bem de leve, começou a cortar a barriga do lobo ainda adormecido.

Na primeira tesourada, apareceu um pedaço de pano vermelho, na segunda, uma cabecinha loura, na terceira, Chapeuzinho Vermelho pulou fora.

— Obrigada, senhor caçador, agradeço muito por ter me libertado. Estava tão apertado lá dentro, e tão escuro...

Faça outro pequeno corte, por favor, assim poderá libertar minha avó, que o lobo comeu antes de mim.

O caçador recomeçou seu trabalho com a tesoura, e da barriga do lobo saiu também a vovó, um pouco estonteada, meio sufocada, mas viva.

[...] Chapeuzinho Vermelho foi correndo até a beira do córrego e apanhou uma grande quantidade de pedras redondas e lisas. Entregou-as ao caçador que arrumou tudo bem direitinho, dentro da barriga do lobo, antes de costurar os cortes que havia feito.

[...]Mais tarde, o lobo acordou com um peso estranho no estômago. Teria sido indigesta a vovó? Pulou da cama e foi beber água no córrego, mas as pedras pesavam tanto que, quando se abaixou, ele caiu na água e ficou preso no fundo do córrego. (GRIMM, 200, p. 30,31).

Após a publicação dos Irmãos Grimm, a obra fora reproduzida de diversas formas, e, com os meios mais inusitados possíveis. Fora reproduzida em pinturas, literaturas, teatros, cinema, etc. Inclusive uma das criações apresentadas no cinema está presente nesta pesquisa. Trata-se do filme *Red Riding Hood (A garota da capa vermelha)* lançado em hollywood em 11 de março 201, nos Estados Unidos.

O texto audiovisual tem como base do enredo uma paráfrase da história *Chapeuzinho vermelho* de Perrault, por preservar o clima de suspense e terror, assim como também, características fundamentais das personagens do conto original. O enredo se passa na idade média, em um vilarejo atormentado por um lobisomem, e Valerie (Amanda Seyfried) usa um capuz vermelho que ganhara de sua avó. A avó de Valerie é uma ermitã que vive sozinha em uma cabana escondida na floresta sombria e gelada.

Na sequência, Valerie se apaixona por Peter (Shiloh Fernandes), mas seus pais querem que ela se case com Henry (Max Irons), por ele ser de uma família rica do local. Diante disso, Peter e Valerie planejam fugir, mas seus planos são frustrados, quando a irmã de Valerie é assassinada por um lobisomem que amedrontava a região. Assim, todo o clima de suspense gira em torno de se descobrir quem é o lobisomem que assombrava a aldeia. Em seguida, monta-se uma caçada ao lobisomem, em que a maioria das personagens do enredo são suspeitas.

Na história, Valerie vai visitar sua avó na floresta, e Peter a segue na intenção de protegê-la. Ao chegar lá ela encontra sua avó morta pelo lobo. Por fim, Peter luta com o lobo e termina por matá-lo, porém é ferido na luta. Por esse motivo, Peter fica predestinado a se tornar um lobisomem nas noites de lua cheia.

No desfecho do filme, o lobisomem revelado é o pai de Valerie, por ele ser descendente de outro lobisomem. Valerie termina morando na cabana de sua avó no escuro da floresta e Peter, agora o novo lobo mau, sempre vai visitá-la.

O filme retoma a obra original, para contá-la de uma outra forma, inserindo em seu enredo elementos surpresas, que é uma das características do conto de mistério. E, assim, ele proporciona finais inesperados para as personagens típicas da história. Este, também, acrescenta novas personagens sem perder o foco da trama original. Um exemplo de intertextualidade com originalidade em formato digital. Uma versão de texto audiovisual que adequa possibilidades variadas de ser trabalhado em sala de aula. Pois, a diversidade linguística em vários formatos de textos, somente, aprimora o conhecimento dos educandos. Segundo Paulino, Walty, Cury (1995, p. 50). “Muitas vezes formam-se uma rede intertextual, caracterizada pela multiplicidade da linguagem e de veículos, envolvendo, por exemplo, literatura, cinema, música, publicidade, simultaneamente.” Portanto, trazer para a sala de aula textos com estas possibilidades de trabalho, somente enriquece e favorece o desenvolvimento crítico do estudante cidadão.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

2. Atividades em sequência didática

Com base nos estudos teóricos apresentados nesta pesquisa, a dissertação *A formação do leitor crítico nos anos finais do ensino fundamental por meio da leitura de contos*, apresenta uma proposta de intervenção em sequência didática com base nos estudos de Dolz, Noverraz, Schnerwly (2004). Os autores propõem o desenvolvimento de atividades em sala de aula em torno de um gênero textual em etapas. Sendo assim, “Uma "seqüência didática" é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 96). Essa organização de ensino tem como finalidade o aprimoramento e o conhecimento do estudante a respeito de um ou até mesmo de vários gêneros textuais.



Figura 1: Esquema de Seqüência Didática. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.98).

De acordo com a proposta de sequência didática apresentada pelos autores, a primeira etapa fica denominada *apresentação da situação*, nela o educando fica ciente do assunto a ser tratado e da proposta de atividades que serão desenvolvidas. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

A apresentação da situação é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. Trata-se de um momento crucial e difícil, no qual duas dimensões principais podem ser distinguidas. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 98)

Com isso, apresenta-se a proposta de trabalho ao grupo e sugere-se uma primeira produção. Segundo Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 101), “[...]a produção inicial tem um papel central como reguladora da seqüência didática, tanto para os alunos quanto para o

professor.” Nela, tanto o estudante quanto o professor orientando se conscientizam do nível de conhecimento que o grupo tem a respeito da proposta de trabalho. Consoante Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), ao conceituar a importância de se aplicar uma primeira produção antes das atividades de intervenção:

Cada aluno consegue seguir, pelo menos parcialmente, à instrução dada. Este sucesso parcial é, de fato, uma condição sine qua non para o ensino, pois permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades. É assim que se definem o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer: para nós, esta é a essência da avaliação formativa. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWL, 2004, P. 100,101).

Com a conscientização de professores e estudantes das condições em que se encontra o grupo que receberá a intervenção, inserem-se *os módulos*. Neles se concentram os exercícios que trataram o problema identificado. Dentro disso, confronta-se o problema detectado, com a finalidade de saná-lo. Segundo Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 102) “Nos módulos, trata-se de trabalhar os *problemas* que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los”. O objetivo é sempre superar o problema em um só momento, mas caso este não seja alcançado de imediato, ameniza-se sua evidência e mostrar-se ao estudante a direção para alcançar a resolução. Sendo assim, não há limite de módulos a serem trabalhados, e fica a cargo do professor o número de ações que serão desenvolvidas na solução do problema identificado.

Então, com o conhecimento adquirido no desenrolar dos exercícios aplicados nos módulos, o grupo caminha para o fechamento do estudo: *a produção final*. Ela se caracteriza como “[...] a possibilidade de pôr em prática as noções e instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Esta produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa.” Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p.104).

Pela produção final, o professor fica ciente se os exercícios praticados com a finalidade de resolver o problema foram eficazes, e se os objetivos propostos no desenrolar do projeto foram alcançados. Resultados estes que podem ser caracterizados como êxito ou não. Porém, o desfecho nem sempre acontece da maneira que orientador da pesquisa planejou. Visto que muitas vezes o orientador é levado a um novo desafio, devido aos resultados apresentados na produção final.

Com isso, entende-se que ainda que o propósito inicial seja sanar por completo o problema detectado, em alguns casos a solução não é imediata. Alguns problemas, dentro do processo ensino-aprendizagem, precisam de intervenções a longo prazo para mostrarem um

resultado favorável. Como por exemplo, o processo de aprender e ensinar a ler, na maioria das vezes, o resultado satisfatório em se formar leitores somente acontece após a aplicação de várias atividades. Por isso, quando não se consegue o êxito esperado na produção final, o resultado deve ser encarado como uma oportunidade de desafio para se propor uma nova intervenção.

Portanto, o resultado satisfatório ou não, designado na produção final, deve ser visto como uma oportunidade de se avaliar o desenvolvimento das atividades proposta durante os módulos. Quando o resultado for satisfatório, o orientador deve dar continuidade às atividades, porém quando o resultado não for o esperado, o orientador deverá procurar novos caminhos para se chegar ao objetivo desejado.

2.1 Intervenção didática

Nesse pensamento a respeito de sequência didática apresentada por Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), nesta pesquisa, organizou-se uma intervenção didática, a qual foi aplicada na Escola Municipal Francesco Battista Giobbi, no município de Sonora –MS, no ano de 2019, com os alunos do 8º ano B, matutino, nos meses de maio, junho, julho e agosto.

A Escola Francesco Battista Giobbi, uma das primeiras escolas constituída no município, está localizada na Avenida do Povo, nº 1088; no bairro Vale do Correntes. A escola atende os três turnos, no período matutino atende estudantes do 5º ao 9º ano, no período vespertino atende estudantes do 1º ao 4º ano e no período noturno atende o Projeto EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Sendo assim, na turma do 8º ano B matutino, eleita para o desenvolvimento da pesquisa, no ano de 2019, a escola atendeu um total de 30 estudantes. Ademais, o número de estudantes atendidos pela escola em 2019 foi totalizado em 820 matriculados. O que a torna uma das maiores escolas do município. Sendo assim, esta conta com um grupo de profissionais competentes e comprometidos com a aprendizagem dos cidadãos sonorenses. Assim como também, proporciona acolhimento e ensino de qualidade aos seus estudantes.

Nesta preposta, apresentada por esta pesquisa, visa-se ao conhecimento sobre leitura crítica por meio da leitura do conto *Chapeuzinho vermelho* de Charles Perrault. Consoante Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004):

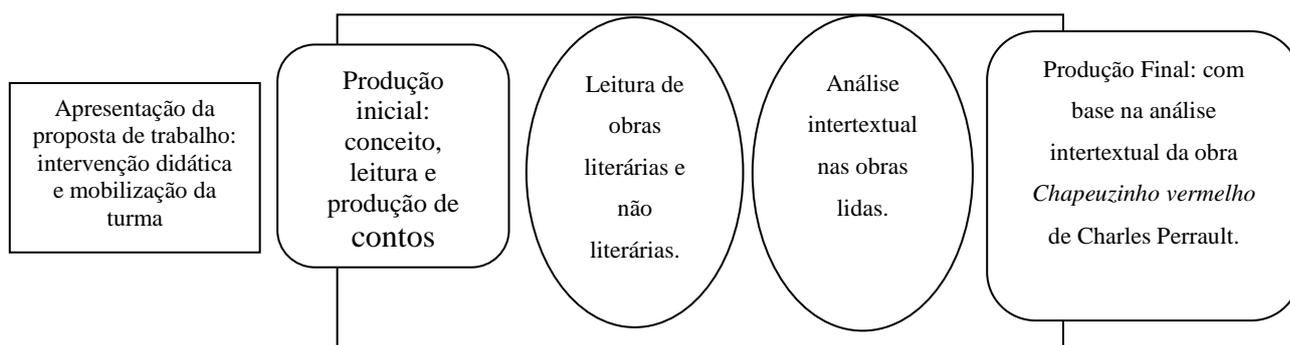
Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno

não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos e sobre gêneros públicos e não privados. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Para a aplicação desta pesquisa, as atividades tiveram como norte os seguintes questionamentos: “É possível formar leitores críticos nos anos finais do ensino fundamental?” e “A leitura de contos aprimora a construção do sentido, a ponto de levar o leitor a enxergar a intertextualidade dentro do foco narrado e assim aperfeiçoar a interpretação de textos?”. Logo, esses questionamentos embasaram o suporte teórico que fora exposto no capítulo primeiro.

As atividades foram organizadas em etapas, desenvolvidas em 16 horas aulas de 50 min, contabilizadas em um horário organizado em 2 horas aulas nas quartas-feiras e quintas-feiras e 1 hora aula nas sextas-feiras:

Figura 2: Planejamento das aulas.



Dentro disso, as aulas foram planejadas e organizadas:

NÚMERO DE AULAS	SEQUÊNCIAS DAS AULAS	OBJETIVOS
1	<p>Apresentação da proposta de trabalho: intervenção didática e mobilização da turma</p> <p>✓ Apresentação do projeto <i>A formação do leitor crítico nos anos finais do ensino fundamental por meio da leitura de contos.</i></p>	<p>✓ Conscientizar os estudantes sobre a relevância das atividades propostas na pesquisa, para o bom desenvolvimento da aprendizagem.</p> <p>✓ Estipular uma previsão de tempo entre início e término da pesquisa.</p>

5	<p>Produção inicial: conceito, leitura e produção de contos</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conceituar o gênero conto (mistério). ✓ Leitura de contos variados. ✓ Produção textual de um conto de mistério. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Incentivar e promover a leitura no âmbito escolar, visando à formação do leitor enquanto cidadão crítico. ✓ Proporcionar o conhecimento do gênero textual conto. ✓ Promover o conhecimento do gênero textual conto em seus diversos aspectos. ✓ Expandir o conhecimento linguístico. ✓ Despertar o gosto pela leitura por meio de diversas fontes. ✓ Estimular o desejo de novas leituras. ✓ Despertar o pensamento lúdico e o senso criativo dos leitores estudantes. ✓ Aguçar o potencial cognitivo e criativo do aluno.
4	<p>Etapa 1: Leitura de obras literárias e não literárias</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura da obra <i>Chapeuzinho Vermelho</i> de Charles Perrault. ✓ Leitura da obra <i>Chapeuzinho Vermelho</i> dos Irmãos Grimm. ✓ Leitura de texto audiovisual: filme <i>Red Riding Hood (A garota da capa vermelha)</i>, uma versão de hollywood, dirigido por Catherine Hardwicke, produzido por Leonardo DiCaprio. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Exercitar a leitura literária e não literária como prática fundamental na formação do senso crítico e da cidadania. ✓ Apresentar a leitura além do cânone. ✓ Formar sujeito leitores críticos por meio de textos semióticos. ✓ Possibilitar a vivência de emoções pela fantasia e imaginação. ✓ Produzir o senso argumentativo para com as questões que tange a sociedade.
4	<p>Etapa2: Análise intertextual nas</p>	

	<p>obras lidas</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Interpretação textual com base na intertextualidade das obras lidas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Contribuir para a reflexão crítica no ambiente social. ✓ Identificar aspectos intertextuais nos textos lidos. ✓ Inserir no cotidiano escolar abordagens que enfoquem a intertextualidade dentro dos contos a fim de relacioná-los com o cotidiano do educando. ✓ Desenvolver a comunicação oral por meio da exposição de ideias.
2	<p>Etapa 3: Produção final: A intertextual por intermédio da obra <i>Chapeuzinho vermelho</i> de Charles Perrault</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Produção de um conto de mistério com base na obra <i>Chapeuzinho Vermelho</i> de Charles Perrault. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aguçar o potencial cognitivo e criativo do estudante. ✓ Promover o desenvolvimento do vocabulário, favorecendo a emancipação linguística.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DE DADOS

3. Apresentação da proposta de trabalho: intervenção didática e mobilização da turma

Ao se pensar em uma intervenção didática em relação à leitura crítica no ensino fundamental, propõem-se atividades que pudessem contribuir para a formação do indivíduo enquanto leitor cidadão crítico. E assim, incentivá-lo à leitura por gosto tanto no âmbito escola como em seu meio social. Visto que a maioria dos educandos chega aos anos finais do ensino fundamental com déficits em leitura. Pois, grande parte dos discentes apenas decifra as palavras e constrói o sentido com muita dificuldade.

Estes não gostam de ler, e quando leem veem apenas as informações explícitas de um texto. Portanto, ler criticamente e desenvolver a intertextualidade no ato de ler, são alvos a serem alcançados no processo de letramento literário ensino fundamental.

A partir disto, apresentou-se ao grupo escolar do 8º ano B, matutino, ano 2019, da Escola Francesco Battista Giobbi, a proposta de intervenção didática tratada nesta dissertação. Na apresentação mostrou-se aos discentes a importância da prática de leitura no cotidiano escolar e social. Segundo Dolz, Noverraz, Schneuwly(2004):

Neste nível, as seqüências didáticas propõem numerosas atividades de observação, de manipulação e de análise de unidades lingüísticas. O procedimento é comparável ao que é utilizado nas atividades de estruturação, mas ele diz respeito a objetos particulares cujo funcionamento só assume um significado pleno no nível textual. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 114).

Nesse pensamento, em que as sequências didáticas proporcionam a organização das atividades e propiciam a análise linguística, as atividades propostas foram bem recebidas pelo grupo eleito. Estes, comprometeram-se a desenvolver cada atividade com seriedade e compromisso. Tal fato foi confirmado na maioria dos discentes durante o tempo de execução da pesquisa.

3.1 Produção inicial: conceito, leitura e produção de contos

A partir da disposição de comprometimento por parte do grupo, conceituou-se o gênero conto para os estudantes. Foi explicado a eles as características do gênero e os elementos que compõem a narrativa. Na explanação do conteúdo, leu-se com os discentes vários contos de maneira compartilhada. Contos com diversas características: amor, aventura, mistério, etc. Desta forma, será exposto a seguir alguns momentos marcantes da aula de leitura.

No decorrer da leitura dos contos, leu-se com os estudantes o *Conto de Mistério*, de Sérgio Porto- Stanislaw Ponte Preta. Durante a leitura, a curiosidade dos educandos fora incentivada por meio de um questionamento lançado oralmente ao grupo.

P.:O que os homens da história estão planejando?

Respostas verbalizadas pelos estudantes:

E1: Vão assaltar um banco.

E2: Vão vender droga.

E3: Vão matar alguém.

Em seguida, deu-se continuidade à leitura até chegar ao elemento surpresa, que realmente surpreendeu a turma, pois fora inesperado para muitos. Ademais, esse é um conto em que o enredo envolve e atrai a curiosidade do leitor, por causa de seus indícios investigativos e seu elemento surpresa no desfecho.

Outro conto tratado nessa etapa, é o conto *Tentação*, de Clarice Lispector. Neste o envolvimento com a narrativa surpreendeu em forma de exclamação.

Verbalização dos estudantes:

E1: Professora, ela se apaixonou por um cachorro?!!

E2: É doída! Apaixonar por cachorro!

A discussão levantada pelos estudantes, oportunizou a flexão de aspectos introspectivos existentes no conto. Assim, discutiu-se também temas como solidão, amizade, autoaceitação, preconceito e outros. O texto proporcionou, também, uma reflexão sobre a aceitação pessoal. Conforme Clarice Lispector (1999). “Em terra de morenos, ser ruivo é uma revolta involuntária” Uma das falas marcantes do conto que abriu espaço para o diálogo.

Em seguida, leu-se, também, outro conto *A porta aberta*, de Hector Hugh Munro. Nesta a trama na narrativa, também, apresenta elemento surpresa ao final do conto. O que muito envolveu e causou espanto nos estudantes, porém não proporcionou discussões ou diálogos entre a turma. Por intermédio dele, houve a possibilidade de se explicar elementos linguísticos e a organização do enredo. Ele, também, possibilitou mostrar ao educando como organizar uma narrativa, com o propósito de levar o leitor a um desfecho com elemento surpresa.

Em outro momento de aquisição de conhecimento a respeito do gênero conto, os estudantes foram levados a STE–Sala de tecnologia educacional. Essa aula permitiu aos estudantes fazerem leituras voluntárias de outros contos, em especial contos de mistério.

Logo após ter situado o grupo dentro das especificações do gênero, e estes terem lido contos diversificados de vários autores, propôs-se a primeira produção de um conto. Nessa produção, o discente escolheu a característica que mais lhe agradou, para produzir o seu conto: aventura, amor, mistério, terror, etc.

Figura 3: Texto do estudante.

O ladrão inesperado

Lá estava ela, no silêncio da noite, quando ouviu um barulho que vinha da cozinha...
 Assustada, pois tinha muitos bens e o quarto do filho era logo perto, desceu a escada muito rapidamente.
 Deparou-lhe com as lâmpadas ligadas, e a cozinha inteira bagunçada. Entrou em pânico.
 Chegou ao quarto de seu filho: ele não estava lá.
 Ela chamou seu marido, que veio armado com dois frigideiros da cozinha!
 Continuou a andar, próximo da sala ouviram vozes desconhecidas.
 Quando finalmente encontraram o quarto, na sala, assistindo TV e comendo o que faltou da geladeira.

Figura 4: Texto do estudante.

Grande Perseguida

Éra madrugada, eu estava cansada e com sono, andando pelas ruas ruins e vazias dessa cidade. Minhas únicas companhias era o Deus e uns animais. Na lado direito havia uns cachorros procurando comida, olhando as latas de lixo. Eu estava tentando lembrar por que eu tinha saído tão tarde, quando ouvi uns passos atrás de mim.

Corri e andei mais depressa, sem olhar para trás. Meu coração estava acelerado e eu tava suando frio. Os passos não paravam de me seguir. Decidi me virar. Não tinha nada, meu medo aumentou. Ou eu estava ficando louca, ou estava sendo perseguida por algo sobrenatural. Olhei novamente. E ainda não tinha nada. Continuei andando calmamente. Faltava pouco pra chega a minha casa.

Já estava mais tranquila, cheguei, finalmente em frente a minha porta. Peguei na maçaneta, quando eu girei a porta não abriu. Meus pais já estavam dormindo. E eu não estava com os chaves.

Os passos começaram de novo. I meda volta. Estava meio tentada tentei gritar, mas a voz não saiu. Os passos foi se aproximando de cada vez mais. Não tinha saída. Juntei todas as minhas forças e, num movimento brusco... Caí da cama e acordei!

Na primeira produção, fica evidente que os elementos trabalhados nas aulas foram assimilados pelos estudantes. Visto que nos textos constam elementos básicos da narrativa, em especial, o elemento surpresa. Pois, o elemento surpresa é um dos pontos importantes do conto de mistério.

Nesta primeira produção não se objetivou incentivar o pensamento crítico, mas sim, o conhecimento do gênero e os elementos que compõem a narrativa. Portanto, compreende-se que os alvos foram alcançados, por intermédio do empenho em que os estudantes participaram das aulas e desenvolveram as atividades.

3.2 Etapa 1: Leitura de obras literárias e não literárias

Nesta etapa da pesquisa, propôs-se a leitura literária e, também, a leitura não literária, aqui representada por um texto audiovisual (filme). A leitura literária tem uma grande importância dentro da formação leitora, pois permite a sensibilização na relação do indivíduo com seu próximo. Segundo Compagnon (2009):

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio- alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos

outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos. (COMPAGNON, 2009, p. 47).

Sendo assim, ao se analisar este relacionamento como o próximo, compreende-se que ao ler literatura o indivíduo tem a oportunidade de conhecer o outro e a si mesmo. Pois, observou-se durante esta etapa de leitura, que os discentes aprenderam a lidar com a diversidade de ideias e conceitos. Por mediação da literatura, os estudantes puderam entender que o próximo tem o direito de ter valores e conceitos diferentes dos seus.

Em continuidade, organizou-se a turma em círculo, e, escolheu-se estudantes para representarem as personagens dos contos *Chapeuzinho vermelho* de Charles Perrault e *Chapeuzinho vermelho* de Jacob Grimm e Wilhelm Grimm. Assim, para cada personagem do conto, havia um estudante fazendo seu papel na leitura. Desta forma, os estudantes eleitos pela turma, leram as histórias com entonação de voz, fazendo interpretações das personagens do conto.

Ao lerem, os leitores demonstraram empolgação com o enredo que estavam contando. Com isso, a leitura tornou-se interessante para os estudantes ouvintes, os quais foram envolvidos na leitura pelo encantamento que a história transmitia. Assim, surgiram questionamentos e comentários, que acabaram nortearam o diálogo.

E1: Professora, só por que a menina não é virgem, não é mais pura?

E2: Não tem nada a ver a virgindade com a pureza de uma pessoa.

E3: Minha avó fala pra mim, professora, que eu tenho que me cuidar, para eu não virar uma sem vergonha.

Nas falas dos estudantes, observa-se a intertextualidade das obras em ação. Como bem apresenta Todorov (2009, p. 27), “Ler poemas e romances não conduz à reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre as noções críticas, tradicionais ou modernas.”

Neste ponto, tem-se o tradicional e o moderno se relacionado, confrontando-se e produzindo o pensamento crítico. Visto que a mulher do XVII e XIX, abordada nos contos, ao mesmo tempo em que se difere da mulher do século XXI, apresenta algo em comum com ela, pois alguns conceitos passados ainda se mantêm firmes na modernidade.

Com o questionamento do *E1* e *E2*, tem-se a mulher contemporânea confrontando e impondo-se enquanto pessoa, demonstrando ser dona si mesma e de seus direitos sociais de igualdade. Em situação adversa, pela fala da *E3*, ao apresentar o conceito de sua avó, observa-

se que a geração anterior a essa, ainda guardava com severidade os conceitos pregados nos séculos XVII e XIX.

Por meio do assunto suscitado, permitiu-se a discussão de valores sociais pregados no passado em divergência com alguns valores que estão emergentes na sociedade atual. Assim, pôde-se deixar claro que o valor de uma pessoa, seja homem ou mulher, não depende do momento em que ela iniciou sua vida sexual. Mas, sim, no respeito que ela tem para com o próximo e em sua dignidade e integridade de caráter pessoal. Sua pureza de coração está explícita na maneira em que ela tratar o próximo e não no tempo em que ela iniciou sua vida sexual.

Dentro desse foco de pensamento, Chimamanda Ngozi Adichie (2017) em seu livro *Para se educar crianças feminista*, aborda a emancipação feminina na sociedade do XXI. Segundo Adichie, a igualdade de valores entres seres humanos, independentes do gênero sexual, deve ser respeitada. Para isso, em sua narrativa Adichie (2017) passa vários ensinamentos para se ensinar a menina a ser uma mulher vista como um ser humano e não como um objeto.

No livro, ela passa orientações à menina, para que essa possa se impor enquanto ser humano digno do respeito social, independente do seu gênero ou de sua sexualidade. Conforme Adichie (2017, p. 21) “Terceira sugestão “Ensine a ela que “papéis de gênero” são totalmente absurdos. Nunca diga para fazer ou deixar de fazer alguma coisa “porque você é menina”. “Porque você é menina” nunca é razão para nada. Jamais”. Pensamento que complementa o assunto abordado com os estudantes em classe.

Dentro disso, debateu-se com eles que o próximo merece ser respeitado enquanto pessoa e enquanto cidadão. Todos os seres humanos são dignos de direitos iguais, sem discriminação, sem preconceito, independentemente do gênero ou da sexualidade.

Para finalizar as leituras, apresentou-se um texto audiovisual, o filme *A garota da capa vermelha*.

Figura 5: Capa do filme *A garota da capa vermelha*.



<https://i.ytimg.com/vi/nq7pooYjUIw/maxresdefault.jpg>

Ao assistir ao filme, os estudantes demonstraram empolgação e surpresa com o desfecho. Os elementos narrados e encenados, envolveram os discentes a ponto de fazerem apostas sobre quem seria o lobo mau desta história. Com isso, no filme e no momento das leituras, eles tiveram a oportunidade de ver a intertextualidade existente nas obras, pelas semelhanças e as diferenças existentes entre elas.

Nesta etapa, confirma-se o que apresentou Paulino, Walty, Cury (1995), em que o diálogo entre vozes do texto é que formam o carácter crítico, e, que leva a pessoa a descobrir a linguagem em sua diversidade de sentidos. Visto que a linguagem age em uma relação interacional dos indivíduos dentro da sociedade, neste relacionar-se, surge a crítica em relação ao texto. Consoante a Paulino, Walty, Cury (1995):

A língua não é propriedade de um indivíduo em particular, nem é, por outro lado, um objeto independente da existência dos indivíduos. Exatamente no espaço dos intercâmbios, dos conflitos, das vozes que se propagam e se influenciam sem cessar, situa-se a linguagem como processo social. A linguagem, em qualquer de suas manifestações, teria uma base relacional, interacional, ao processar-se entre os indivíduos de uma sociedade. (PAULINO, WALTY, CURY, 1995, p. 21).

Sendo assim, por meio das leituras, observou-se vários tipos de linguagens em um intercâmbio, no qual as vozes apresentadas nos textos se relacionavam com o contexto do estudante. Conforme Chagas (2009):

É claro que quanto mais o leitor ler mais elementos e referência terá a sua disposição e maior ficará sua experiência intertextual, pois existem esquemas textuais suscetíveis de serem transferidos para outros domínios de leitura. Os novos textos sendo sistematicamente ligados a textos

anteriormente lidos ou em sistemas semióticos não verbais dão ao leitor a experiência da leitura de textos. (CHAGAS, 2009, p. 3).

Sendo assim, dentro dessa relação de vozes textuais, os discentes puderam expor seus conceitos e suas críticas pessoais em relação à sociedade em que vivem. Com esta possibilidade de expor o pensamento crítico, os estudantes adquiriram uma experiência em leitura, pois textos lidos anteriormente se relacionaram com os textos apresentados nas aulas.

Em síntese, nesta etapa, os discentes puderam desfrutar de momentos agradáveis por meio da leitura, e, entenderam que ler na escola não é um martírio.

3.3 Etapa 2: Análise intertextual nas obras lidas

Nessa etapa, apresenta-se a análise interpretativa, dentro dos conceitos intertextuais. Conceitos que foram embasados teoricamente, no primeiro capítulo, desta dissertação. Para esse momento, propôs uma atividade que os discentes pudessem discutir o assunto e chegarem a um senso comum.

Para tal finalidade, elaborou-se alguns questionamentos em que os estudantes pudessem fazer um paralelo entre as obras literárias lidas e o texto audiovisual representado pelo filme *A garota da capa vermelha*. Nesta, as leituras feitas foram contextualizadas de acordo com a realidade em que o educando se encontra.

Então, a turma foi organizada em grupos, e estes grupos desenvolveram as atividades ao ar livre. Assim, as questões foram distribuídas a cada grupo, os quais ficaram responsáveis por debatê-las e registrá-las depois que seus componentes entrassem em um consenso.

Então, apresenta-se as questões propostas na pesquisa, e as respostas elaboradas pelos discentes, pós entrarem em concordância.

P.:O que o conto Chapeuzinho vermelho, na versão de Perrault tem em comum com o conto Chapeuzinho vermelho na versão dos Irmãos Grimm?

Grupo 1- Que na história tem o chapeuzinho e o lobo.

Grupo 2- Nas duas versões aparece o lobo, onde o Chapeuzinho vermelho está levando o lanchinho para a avó.

Grupo 3- Terror e suspense.

Grupo 4- A morte dela.

Grupo 5- Um dia por volta do século XVII, um Frances chamado Charles Perrault ouviu essas histórias e resolveu escrevê-las, graças a ele até hoje todo o mundo conhece Chapeuzinho vermelho.

Pode-se observar nas respostas do G4 e G5 que a questão não fora compreendida pelos educandos. Visto que na versão dos Grimm, a garota é salva pelo caçador, portanto ela não morre no desfecho da história. E, copiar a descrição das obras não responde a questão

apresentada. Pela resposta do G5, observa-se que a questão não fora debatida pelos componentes do grupo. O que remete a fala de muitos professores nos conselhos escolares “*Eles não entendem o texto e não leem a pergunta!*”. Fica evidente, também, o que acontece na maioria das avaliações de interpretação textual. Nas quais os estudantes acabam por misturar os assuntos debatidos em classe e se equivocam no momento de responder as questões na avaliação.

P.: Quais as diferenças da versão do conto Chapeuzinho vermelho de Perrault, para a versão Chapeuzinho vermelho escrita pelos Irmãos Grimm?

G 1: Porque a de Perrault é de terror, já o dos Irmãos Grimm é infantil.

G 2: Na versão dos Irmãos Grimm tem o caçador, Chapeuzinho e a vovó ficam vivas.

G 3: Numa versão ela morre e na outra não, numa versão tem a pergunta que a vovó faz na outra não.

G 4: A diferença é que num conto tem um caçador, e no outro não tem.

G5: Enfatizaremos semelhanças e diferenças no campo literário, consequências das mudanças ou permanência de características para as diferentes leituras e públicas.

Nessa, a maioria das respostas condizem com a questão apresentada pela pesquisa, todavia o G5 provavelmente não se atendeu ao que fora perguntado. O que reforça o que fora dito anteriormente, que alguns educandos não leem as questões propostas pelos professores nas avaliações.

P: O que o conto Chapeuzinho vermelho de Perrault tem em comum com o filme A garota da capa vermelha?

G 1: O vilarejo, chapeuzinho, lobo e a cabana da vovó.

G2: Os dois estão voltados para o terror.

G 3: Tem em comum a chapeuzinho vermelho que não morre.

G 4: O fato de ela desobedecer à mãe e conversar com um estranho, a característica da capa vermelha e o fato de lobo assombrar o vilarejo.

G 5: Chapeuzinho vermelho ou Chapeuzinho vermelho é um conto de fadas clássico, cujas origens podem ser traçadas as fábulas europeias do século x.

Nessa, as respostas do G3 e G5 não respondem à pergunta proposta. Pois, na versão de Perrault, a garota morre. Enquanto que no filme, ela termina morando na cabana da vovó. E, a resposta do G5 está realmente fora do contexto do questionamento proposto pela pesquisa.

Com isso, compreende-se que os estudantes muitas vezes não analisam nem informações explícitas nos textos. Pois, ao observar-se semelhanças e diferenças em um texto, o discente está vendo informações claras e óbvias. Portanto, fica claro que os estudantes do ensino fundamental têm dificuldades em leitura.

P: Qual as diferenças da versão do conto Chapeuzinho vermelho de Perrault, para a versão do filme A garota da capa vermelha?

G 1: Que a irmã dela foi morta pelo lobo.

G 2: No filme a moça se passa na juventude e tem um relacionamento amoroso com um garoto e juntos tem um filho, na versão de Perrault nada destas coisas citadas acontecem.

G 3: A diferença é que na versão de Perrault ela morre, e na versão da garota da capa vermelha ela fica viva.

G 4: É que no Perrault tem a morte de Chapeuzinho vermelho e no filme não tem a morte e tem o caçador.

G5: A leitura é a arte da palavra e determinadas contos da imaginação, ou da viagem e leva a refletir, contestar a avançar horizontes, assim, o livro de literatura, estimula a vivência.

A questão fora compreendida e respondida pela maioria dos estudantes, e, percebe-se que elementos das leituras feitas em classe atenderam as necessidades do público eleito por essa pesquisa. Com exceção do G5 que ainda não conseguiu relacionar-se com as obras lidas.

P: Como é abordada a figura do lobo mau no conto Chapeuzinho Vermelho de Perrault?

G1: Um lobo mais agressivo, valente e normal.

G 2: Na versão de Perrault, a figura do lobo mau se refere a rapazes que cortejam as moças.

G 3: Ele é abordado como os perigos que as meninas corriam na época.

G 4: Ele é abordado com uma coisa má, que engana as meninas para fazer o mau.

G 5: A tonalidade mais chamativa na roupa da doce chapeuzinho vermelho combina com uma história cheia de violência, canibalismo e insinuações.

As respostas em sua maioria refletem os temas debatidos no momento da leitura das obras. Por elas, pode-se compreender que a interpretação não precisa acontecer somente de forma engessada e por meio de perguntas e respostas precisas.

Ela também acontece, principalmente, pelo diálogo ao se confrontar ideias subtendidas do texto, quando se trabalha debates e rodas de conversa em classe. Desta forma, percebe-se reflexos dos debates ocorridos anteriormente, nas respostas do G2, G3, G4, que trazem o assunto debatido no momento das leituras, para essa etapa em que se faz análise dos conteúdos lidos.

P.: Como é passada a imagem do lobo mau no filme A Garota da capa vermelha?

G 1: Que era perigoso para as meninas perderem a sua honra.

G2: No filme, o lobo é uma pessoa que ataca a vila, no qual ele é pai de Chapeuzinho vermelho.

G 3: Ele é o lobo mau do vilarejo.

G 4: É amenizada comparada ao primeiro conto, porque no primeiro conto ela é morta pelo lobo e no filme não.

G 5: Faz uma leitura da história infantil de chapeuzinho vermelho para o público adolescente de vários tempos.

Na resposta do G1, embora não seja a resposta esperada, os estudantes correlacionaram assuntos conversados sobre as obras lidas na etapa anterior. Nisto, observa-se a intertextualidade acontecendo, no momento em que eles fazem essa relação. Quando ao G5, provavelmente copiou trechos aleatórios da internet, para driblar a professora.

P.: O que a figura do lobo mau descrito nos contos representava para a sociedade do XVII, época em que Perrault a escreveu?

G1: A capa vermelha significa que as meninas entram na fase da menstruação e as mães tinham medo que o lobo engravidasse as suas filhas.

G 2: Representava perigo, a lãbia dos rapazes que cortejam as moças.

G3:As aparências enganam.

G4: Representava perigo para as moças em todos os sentidos.

G5:Sem resposta.

As respostas, demonstram a importância de se discutir o texto com a classe. Por meio delas, pode-se analisar elementos subtendidos que foram conversados anteriormente nas aulas.

P.: O que a figura do lobo mau descrito nos contos pode representar para a sociedade hoje?

G1: O perigo não é só para meninas, os meninos, também, correm perigo. Por causa do tráfico, narguilé e redes sociais, esse é o lobo mau de hoje.

G2: Hoje, representa os maus caminhos, as más companhias, as drogas, o álcool, etc.

G 3: Drogas, álcool, prisão e morte.

G4: O conto fala sobre a sociedade de hoje, porque antigamente se você aparecesse grávida você era julgada, hoje em dia já é normal. O lobo mau de hoje é a narguilé, drogas, álcool. A fala mansa do traficante não seduz só as meninas, seduz também os meninos.

G5: Sem resposta.

O impressionante nestas respostas, está no fato dos estudantes relacionarem os elementos do conto com a realidade convvida por eles no cotidiano social. Principalmente, por perceberem que o perigo, hoje, representado pelo “lobo mau”, não se restringe ao gênero feminino, mas que o gênero masculino, também, é atingido por ele. Na realidade, ninguém está isento de ser assediado pelo “lobo mau” representado pelo álcool, as drogas e outros vícios citados pelos adolescentes. Conforme Portela (1999):

Quando ocorre um diálogo entre os muitos textos de uma (ou várias) cultura(s) que se instala no interior de cada texto e o define, tem-se o fenômeno da intertextualidade, um ponto de intersecção de muitos diálogos, cruzamento de vozes oriundas de práticas da linguagem socialmente diversificada, que têm no texto sua realização. (PORTELA, 1999, p.69).

Essa questão, foi discutida intensamente com os grupos, pois ela trouxe o conteúdo estudado nos contos, por intermédio da intertextualidade, para a realidade dos estudantes.

Porquanto, na realidade dos discentes, Sonora –MS, segundo o IBGE (2019), tem 19.274 habitantes. Sendo assim, é considerada uma cidade pequena em relação aos grandes centros. Porém, tem sido assolada pelo tráfico e o uso de drogas, que, conseqüentemente, tem gerado um índice assustador de violência e morte. Algo não comum em cidades de porte pequeno. Assim, adolescentes e jovens têm sido as maiores vítimas desse “lobo mau” que assola, não só Sonora- MS, mas também, muitas outras cidades do Brasil.

Dentro desse contexto, os discentes correlacionaram os elementos das obras lidas com sua vivência cotidiana, deixando claro que é possível produzir o pensamento crítico por intermédio da leitura de contos no ensino fundamental.

P.: Que elementos do conto tradicional Chapeuzinho vermelho de Perrault foram representados na releitura do filme A garota da capa vermelha?

G 1: O vilarejo, a mãe, a floresta, vovó, chapeuzinho vermelho, lenhador e o lobo.

G 2: O terror, Chapeuzinho vermelho, a mãe, floresta e a avó.

G3: A chapeuzinho vermelho, a vovó, o lenhador, a mãe e o lobo.

G4: Eles preservaram o terror da história, a mãe, Chapeuzinho vermelho, a capa vermelha, a vovó e o lobo mau.

G5: Sem resposta.

Nesta questão, fica claro a intertextualidade entre as obras, pois como pode ser verificado, pelos estudantes, o filme contemporâneo nos remete a obra publicada no século XVII. Ademais, caracteriza-se a intertextualidade quando uma obra nos remete a outra.

Por conseguinte, em relação aos fatos tratados nessa etapa, pode-se evidenciar as dificuldades e facilidades em que os educandos, interpretam questões no cotidiano escolar. Por isso, os objetivos, propostos por esta pesquisa, foram alcançados. Já que as atividades contribuíram para a reflexão crítica no ambiente social. Isso, verificou-se, no momento que os educandos associaram o “lobo mau” aos males que os cercam na sociedade.

Desta maneira, as abordagens intertextuais nos contos foram relacionadas ao cotidiano do educando. Segundo Zilberman (1978, p.138) “A visão crítica da brasilidade faz parte do compromisso com a verdade assumida perante o leitor. E, ao ser atraído pelas ações e pelas personagens, o leitor é levado ao conhecimento de situações ignoradas socialmente, e assim ele é direcionado a ter uma postura crítica diante delas.” Assim, ao interligarem elementos do conto com sua vida pessoal, os educandos estão posicionando-se criticamente.

Comprovou-se também o alcance dos objetivos propostos, quando os aspectos intertextuais foram assimilados ao relacionarem uma obra com a outra. Assim, enquanto debatiam as questões, correlacionando as obras lidas, desenvolviam a comunicação oral e expunham seu pensamento crítico.

Outro ponto observado na pesquisa, está nas questões que requeriam respostas óbvias e restritas ao conhecimento explícito dos conteúdos lidos. Nestas, observou-se que nem todos os estudantes conseguiram responder coerentemente. O que deixa claro que nem todos os estudantes têm facilidade em interpretar e correlacionar informações. Pois, algumas respostas apresentadas pelos estudantes, não respondiam a questão que fora apresentada pela pesquisa.

Esta dificuldade em interpretar textos, por parte de alguns estudantes, acontece cotidianamente nas salas de aula. Assim, espera-se que com a prática e o hábito da leitura na escola, esta dificuldade dos discentes seja amenizada e até mesmo sanada pela inserção da leitura na formação escolar.

3.4 Etapa 3: Produção final: A intertextualidade por intermédio da obra *Chapeuzinho vermelho* de Charles Perrault

Nessa fase de finalização das atividades, analisa-se os estudos teóricos em prática por meio da *produção textual final*. A partir disso, propõe-se aos educandos a elaboração de contos, tendo como base o conto *Chapeuzinho vermelho* de Chales Perrault. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.114) “As seqüências visam o aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas.” Nesta esteira de pensamento, em que se coloca em prática os conhecimentos adquiridos durante a pesquisa, os estudantes escrevem suas histórias, com a finalidades de recontarem a obra original a sua maneira e de acordo com seu foco.

Por fim, procura-se analisar os processos intertextuais fazendo-se um paralelo entre o conto original *Chapeuzinho vermelho*, os contos lidos e produzidos na produção inicial e os contos produzidos nesta etapa final. Logo, será apresentado aqui alguns dos textos produzidos pelos educandos.

Figura 6: Texto do estudante.

Jalisco Vermelho
e o mistério do Lobo

Em uma cidade não muito longe daqui, havia uma bióloga muito conhecida e respeitada cujas pesquisas que fazia era de muita importância. Para estudar a natureza ela sempre ia à floresta e campos, sempre usando um Jalisco Vermelho e acompanhada de seus colegas pesquisadores.

Mas, certo dia, ela resolveu andar por uma trilha que nunca havia trilhado anteriormente. Os colegas dela avisaram que poderia ser perigoso lá que não sabiam os animais que havia lá, mas Jalisco Vermelho sempre destemida e curiosa seguiu em direção à trilha, deixando o grupo para trás.

No começo achou tudo normal, animais conhecidos e que estavam bem. Porém, em uma parte em que a trilha era escura, muito fechada por árvores, ela viu uma delas muito riscada por algo que parecia ser garras enormes. Também encontrou um pouco de pelo de lobo perto do local. Tirou fotos e guardou um pouco de amostra desse pelo, porque não achou esse comportamento nada normal.

Jalisco Vermelho encontrou-se com seu grupo, mas não comentou nada do que viu. Ainda na floresta, passaram por um cortiço rodeado de

Figura 7: Texto do estudante.

callemos como era de costume... E de repente um enorme lobo atacou para perto deles que rapidamente deu-lhe um calmante e levou os outros.

Voltando ao centro de análise, todos estavam muito satisfeitos porque claro, um lobo na natureza é selvagem, mas nunca tinham visto algo assim, e não haviam ouvido relatos. Todos comentavam sobre o retorno de diferentes, principalmente que os olhos do lobo estavam num tom de roxo.

Finalmente foram analisar o lobo, perceberam que além do calmante que eles mesmos injectaram, havia sido injectada alguma outra substância no lobo. Por eleme de sangue conseguiram identificar aproximadamente a fórmula da sua substância. Tentava saber qual era a matéria-prima de mesmo, quem havia feito isso e porque.

No outro dia testaram as possíveis matérias-primas e chegaram a uma frutinha que quando consumida o extracto dela em grandes quantidades, tinha aquele efeito. Sabiam que havia apenas um lugar pela região que poderia encontrá-la.

Foram ao local: era uma propriedade privada que pertencia a um local de acampamento, mas de fato nenhum conseguiram autorização para entrar no local.

Pensando que não tinha mais que fazer, to-

Figura 8: Texto do estudante.

dos eles estavam de braços cruzados. A timidez e curiosidade de João Vermelho ficou mais alta: ele queria saber se não era como reportado que visita o local, porque tinha certeza que os proprietários tinha algo a ver com o que estava acontecendo.

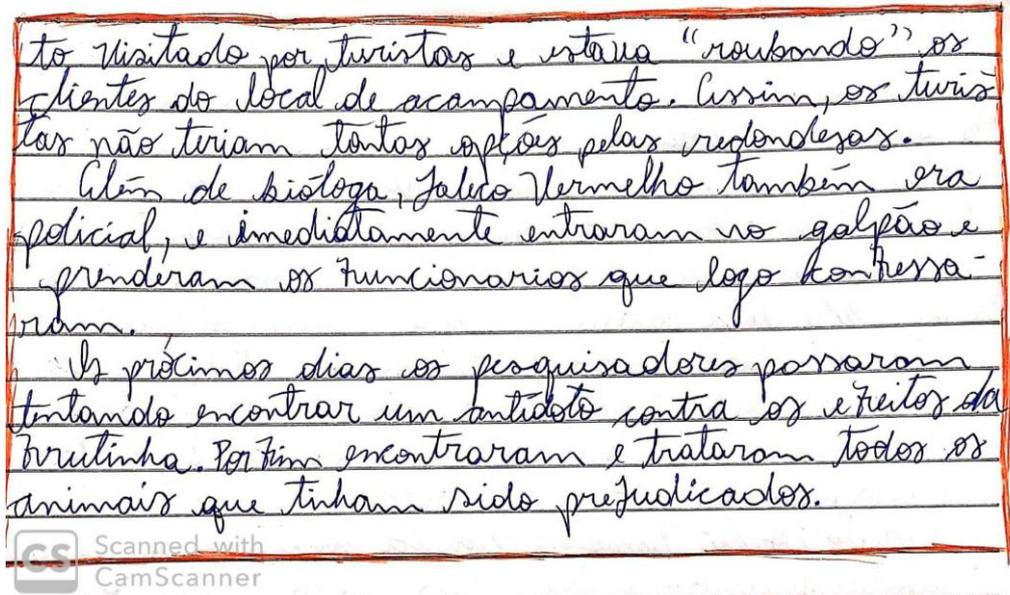
Uns discordaram completamente, mas ele e os mais velhos, logo foram ver o que podiam descobrir.

À noite, ao chegar lá, tiraram que tinha muita segurança instalado: eram simples frutinhas, e até algumas armadilhas. Com muita cautela entraram onde eram cultivadas as frutas: um laboratório. Lá também havia muitos papéis, documentos, equipamentos... Um tanto misterioso, e que aquilo tudo poderia significar?

Logo, tentando entender, perceberam que tinha outros pessoas lá, provavelmente funcionários que conversavam algo como: "Imo mesmo o que fazer isso?", "Sim, ou não? quer perder seu emprego?". E essas pessoas que estavam conversando tinham embora João Vermelho e amigos requirem eles de carro e quando chegaram num galpão as pessoas que estavam sendo requisitadas pararam, desceram de seu carro e entraram no galpão.

Os pesquisadores foram para o carro deles e lá estava todo o plano. Os donos do local de acampamento queriam obter um comportamento mais agressivo dos lobos da região que os pesquisadores encontraram o primeiro lobo porque lá era muito

Figura 9: Texto do estudante.



A criatividade nessa produção começa pelo título “*Jaleco vermelho e o mistério do lobo*”. Nele a estudante traz elementos do conto original para sua história. E, pelo fato da personagem descrita ser uma bióloga, a estudante substitui o capuz vermelho por um jaleco vermelho. A floresta em que a personagem do conto é assediada e seduzida pelo lobo, transforma-se no campo de pesquisa desta bióloga. Neste ponto, observa-se o texto lido sendo adaptado ao contexto e ao conhecimento de mundo da estudante por intermédio da intertextualidade. Na floresta, seu campo de pesquisa, ela tira fotos, uma ação contemporânea e muito natural na realidade dos adolescentes na atualidade.

O lobo, nesta história, já não é tão feroz como o abordado nos contos. Pois a heroína desse conto, a Jaleco vermelho, o domina com um calmante e, no desfecho do conto, é ela que resolve o problema a bordado nesta narrativa.

Assim, a atitude da heroína deste conto, demonstra que ela não é nada frágil nem indefesa como a heroína do conto *Chapeuzinho vermelho*. Uma característica clara das mulheres contemporâneas, que já não são tão indefesas e tolas. Elas se defendem e são capazes de resolverem o problema sozinhas.

Figura 10: Texto do estudante.

A Família Starling

Era uma vez uma família mais não era qualquer família, era a família Starling a qual Chaplitzinho nasceu.

Dizem por aí que o lobo comeu a raposa, mais eles não sabem que a raposa que matou o lobo.

A família Starling era um pouco diferente dos outros famílias, era uma família que caçava lobos. A mãe que era a mais velha da família já teria entrado em muitas situações difíceis, a mãe que já tinha matado muitos lobos, mais perdeu seu marido em batalha, e tinha mais os tios Cassio e Gaspar, que quando os crianças já tiveram que matar um lobo para se salvarem, e duas irmãs Janette e Cristina aquelas faziam tapetes maravilhosos de pele de lobo, e seus dois filhos Maria, Pedro e Paulo.

Chaplitzinho vermelho era o narrador no ramo de matar lobos. O nome Chaplitzinho vermelho, foi porque que quando ele nasceu, estava tendo um conflito ali na família, lobos invadiram a casa, sua mãe

Figura 11: Texto do estudante.

teve que pegá-lo e enrolou-o numa manta vermelha para que pudesse fugir. daí veio o nome Chaplitzinho vermelho.

Chaplitzinho vermelho não gostava muito que a família fazia, mais sua mãe sempre-lhe falava para ter cuidado, e que já deveria saber como avançar a garganta de um lobo. mais ela gosta de flores e possuir nos salinas, nunca matou um lobo e nunca viu um urso.

mais um dia Chaplitzinho estava andando pelo bosque estando flores e brincando com as borboletas, mal ela sabia que um lobo estava a espiando, então o lobo teve uma ideia! — Bom dia! Sim da menina! falou o lobo.

— Bom dia... falou o lobo Chaplitzinho meio assustada.

— Hoje o dia está lindo não é mesmo?

— Sim, falou Chaplitzinho.

— Você gosta mesmo de flores não é? falou o lobo com uma risadinha.

— Simi elas são muito bonitas.

— Perto daqui tem uma casa obem chamada, mais dentro dela o muitos flores bonitas, por que não passa lá para pegar?

Chaplitzinho ficou muito curioso e

Figura 12: Texto do estudante.

animada para ver essas flores e, (imediate mente) imediatamente fui indo para o caminho a qual o lobo explicou, mais ela não sabia que ali era o ninho dos lobos. Quando já estava quase chegando viu um outro lobo perto, mais esse lobo estava todo (su) sujo de sangue comendo uma caelha e seus filhotes, quando a menina viu aquilo ficou assustada e correu, correu assustada toda ela não sabia o que fazer e estava perdida.

Os lobos tinham encontrado ela.
— E agora? O que eu vou fazer! pensei chapeuzinho. / Quando os lobos já iam atacar, foi aí que um caçador que estava passando por perto viu chapeuzinho naquela situação e resolveu ajudá-lo. O caçador matou dois lobos com a ajuda da guarda e os outros dois lobos fugiram de medo.

Chapeuzinho aprendeu uma lição naquele dia, que deveria tomar mais cuidado e depois de uns meses aprendeu a como arrancar a garganta de um lobo e mais tarde casou-se com o filho do caçador. E teve uma filha chamada...
Os lobos já têm outra história! :D

Obs: Os lobos não vão fazer mais ninguém.

CS Scanned with GamScanner

Nesta versão, a família de chapeuzinho vermelho são matadores de lobos. E, mesmo a heroína sendo de uma família acostumada a matar lobos, e saber que eles são perigosos, ela para e dá atenção a um lobo na floresta. Por este motivo ela é quase comida por eles. Porém, surge um caçador que a salva. Atitude muito parecida com a atitude da heroína do conto original.

Assim, na história a estudante mantém a figura do caçador como peça salvadora. Desta forma ela traz para sua história uma personagem marcante da obra original. Porém, no desfecho, ela inova, pois a personagem chapeuzinho vermelho, desta história, aprende a arrancar a garganta de um lobo como lhe dissera sua avó. Por fim, ela se casa com o filho do caçador. O que faz deste texto um exemplo de reprodução intertextual, visto que remete ao enredo original e preserva na obra reproduzida algumas das personagens da obra estudada.

Figura 13: Texto do estudante.

Chapluzinho Vermelho no mundo de Edil Eire

Chapluzinho Vermelho era uma menina que gostava em ser uma pro' player no Edil Eire.

Mais ela não jogava muito bem até que um dia ela encontrou na partida o Bradaki considerado um dos melhores players de Brasil.

E nessa partida Bradaki abateu Chapluzinho e quando ela estava vendo ele jogar Chapluzinho Vermelho logo mandou pedido de amizade e ela nem acreditou que o Bradaki tinha aceite a pedido de amizade.

Quando Chapluzinho viu o Bradaki online logo chamou para uma partida tranquila Bradaki aceitou a partida com Chapluzinho e Chapluzinho gritou.

- Ele aceitou! e o Bradaki falou.

- Sim esse mesmo menino! Chapluzinho ficou muito alegre e rapidamente Bradaki conseguiu fazer Chapluzinho jogar melhor.

Com passar de tempo Chapluzinho virou uma pro' player. E agradeceu muito o Bradaki.

Mais agora ela não sabia era que Bradaki era um lobo e Bradaki mandou um encontro com Chapluzinho.

Chapluzinho muito inocente quis encontrar Bradaki e Chapluzinho conseguiu.

- Que horas é dia que nós vamos se encontrar!

Figura 14: Texto do estudante.

Bradeki falou
 - Hoje à noite as milia noite, no parque da cidade! Chapeuzinho falou!
 - Está bem!
 Quando Chapeuzinho chegou no encontro não viu ninguém e gritou.
 - Bradeki! É de repente apareceu e falou.
 - Estou aqui Chapeuzinho!
 Quando Chapeuzinho viu Bradeki Chapeuzinho falou.
 - Você é um lobo! Bradeki disse:
 - Sou porquê? Chapeuzinho falou!
 - Você vai me deixar! Bradeki respondeu!
 - Não sou um lobo vegetariano! Chapeuzinho ficou aliviada.
 Bradeki tinha se apaixonado por Chapeuzinho e logo pediu em casamento. Chapeuzinho aceitou e logo se casaram e viveram felizes para sempre.

Nesta, o título está contextualizado de acordo com o conhecimento de mundo do estudante e com sua prática cotidiana. Nela o sonho da personagem principal é ser um “player”, título recebido quando se chega a um nível elevado no jogo Free Fire. Garena Free Fire¹ é um dos jogos eletrônicos mais acessados pelos jovens e adolescentes na atualidade.

Com isso, o estudante traz o conteúdo estudado em classe, o conto *Chapeuzinho vermelho*, para sua rotina pessoal. Pois, *Chapeuzinho vermelho* de Perrault, transforma-se em uma jogadora de *Free Fire* e manda convite em jogos eletrônicos online. Na história, Chapeuzinho marca encontro com um jogador do *Free Fire* em um parque. Uma atitude que está ligada à realidade do discente, pois em Sonora –MS há um parque no meio da cidade, o

¹ **Garena Free Fire** (também conhecido como **Free Fire Battlegrounds** ou somente **Free Fire**) é um jogo eletrônico mobile de ação-aventura do gênero **battle royale**, desenvolvido pela 111dots Studio e publicado pela Garena. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Garena_Free_Fire. Acesso em: 05/02/2020, às 23 H e 30 MIN.

qual é ponto de encontro dos cidadãos sonorenses. O interessante também é que a floresta de Chapeuzinho do *Free Frie* é representada, na história, pelo Parque Central de Sonora.

A história de Chapeuzinho no *Free Frie* sugere um clima de perigo, pois a personagem marca um encontro com um estranho. Mas, como na história de *Chapeuzinho vermelho* da versão escrita pelos Irmãos Grimm, a menina é salva pelo caçador. Nesta história, o estudante, também, providencia um elemento de salvação para a menina. No desfecho, desta história, Chapeuzinho é salva, porque o lobo é vegetariano.

Assim, ele apresenta um elemento surpresa associado a um toque de bom humor. Pois, chega a ser hilária a forma de salvação providenciada pelo estudante. Por fim, no desfecho em que chapeuzinho se casa com o lobo, observa-se que o estudante fez uma menção ao filme *A garota da capa vermelha*. Pois, no filme a personagem principal termina tendo um romance com o lobo. Assim, como na história aqui narrada. O que evidencia a relação intertextual acontecendo, por meio da comunicação de muitas vozes textuais.

Figura 15: Texto do estudante.

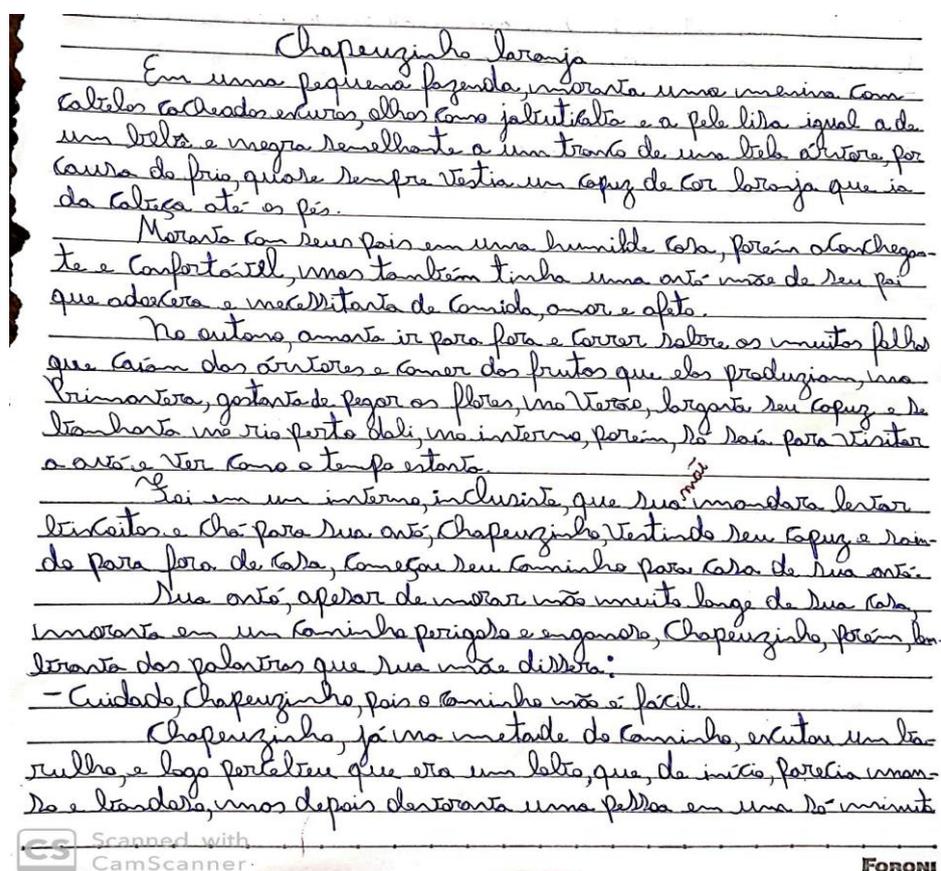


Figura 16: Texto do estudante.

Chapeuzinho, fugiu do lobo e correu tanto que logo entrou
 a casa da avó, pequena e um pouco feia por fora, mas por dentro era
 linda e arrumada.

Sua avó, estava tão feliz que mal conseguia se levantar
 da cama, mas se alegrou tanto com a visita da netinha, que disse:

- Minha neto, que surpresa vê-la, o que trazes consigo?
 - Trago chá e biscoitos para a vovó - disse a neto.

A avó, de aproximando dela, a abraçou e a beijou.
 Juntas comeram biscoitos e tomaram chá e depois Chapeu-
 zinho foi para sua cama.

Nesta história, a estudante preserva a base da história original, tanto no título como em todo o enredo, porém inova ao substituir a cor vermelha do capuz pela cor laranja. Nesta, a história se passa em uma fazenda e a garota é negra de cabelos cacheados. Para o desfecho ela prepara uma inovação, pois a personagem consegue escapar do lobo e termina feliz comendo biscoitos com a vovó. O mais interessante, nesta história, é o fato de Chapeuzinho ser negra e ter cabelos cacheados, uma versão brasileira do conto.

Para finalizar este estudo, entende-se que o senso crítico dos discentes apresentam-se nos elementos intertextuais apresentados nas diferenças e semelhanças dos textos produzidos. Consoante a Chagas (2009, p. 2) "Todo texto revela uma relação radical de seu interior. Dele fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com as quais dialoga, que ele retoma ou aos quais se opõe". Portanto, nos textos aqui expostos, nota-se partes do texto original, pois os estudantes o retoma no enredo e na semelhança entre as personagens criadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta pesquisa, comprova-se que a leitura traz benefícios a todos os cidadãos, pois proporciona o pensamento crítico social, levando o leitor a refletir sobre si mesmo e sobre o meio que o cerca. Por meio da leitura, o indivíduo se torna autônomo, pois esta proporciona o conhecimento de culturas que favorece a boa convivência em sociedade. Assim como também, promove a reflexão sobre conceitos e valores que norteiam a comunidade.

Desta forma, as vozes intertextuais existentes em cada texto entram em um consenso para gerar uma única voz, expressa em forma de crítica social. Deste modo, “Ler é um fenômeno que ocorre quando o leitor, que possui uma série de habilidades de alta sofisticação, entra em contato com o texto, essencialmente um segmento da realidade que se caracteriza por refletir um outro segmento.” Leffa (1996, p.24). E, é justamente esse contato com o texto, que impulsiona o pensamento crítico. Portanto, compreende-se a necessidade de se ensinar leitura crítica na escola, pois ser preparado para se expressar criticamente e com agilidade é direito de todo cidadão.

Nesta, concretiza-se os benefícios da leitura, em virtude de que os dados apresentados no estudo, comprovam que os estudantes dos anos finais do ensino fundamental são capazes de ler e criticar. Portanto, vale expor algumas etapas desta pesquisa que comprovam esta afirmação.

Em continuidade, um dos momentos em que os dados mostram a possibilidade de leitura crítica no ensino fundamental, está no fato de que os estudantes foram capazes de analisarem as obras lidas e as associarem ao meio social em que estão inseridos. Pois, quando compartilharam entre si que o “lobo mau” para eles, hoje, era as drogas, o álcool e os traficantes, e que este “lobo” pode atacar tanto meninas como meninos, observou-se o pensamento crítico acontecendo na intertextualidade por meio da atividade proposta.

Outro momento importante ao lerem a obra, foi quando no debate discutiram que a “pureza” de uma pessoa, em especial a mulher, não está ligada ao momento em que ela inicia sua vida sexual, mas sim, ao seu caráter e integridade pessoal. Por meio disso, notou-se o cruzamento de conceitos sociais de uma geração passada dialogando com os conceitos da geração presente. Visto que na geração passada, caso a mulher iniciasse sua vida sexual fora do matrimônio era considerada “impura” pela a sociedade. Fato muito questionado pelos estudantes desta geração, uma vez que estes acreditam que a pureza da pessoa depende de suas ações e caráter e não do tempo em que inicia sua vida sexual.

Assim, a leitura da obra proporcionou um diálogo de duas gerações por meio do texto, para que por meio dele, os estudantes pudessem formar um conceito atual sobre o assunto debatido. Portanto, um dos objetivos que orientou esta pesquisa foi alcançado neste momento, uma vez que os educandos estavam cruzando vozes textuais, para emitirem uma única voz em forma de opinião. Sendo assim, conforme verificou-se na análise de dados das atividades desenvolvidas, os discentes foram capazes de interagirem com os colegas de classe, para formalizarem o pensamento que iriam expor. Confirmando, assim, que são capazes de gerar o pensamento crítico e analisar a intertextualidade nos textos lidos.

Em sequência, no momento em que os estudantes fizeram a leitura das obras literárias e não literárias, corrobora-se que o pensamento crítico do estudante fora incitado. Pois, eles expuseram suas opiniões particulares a respeito de questões sociais que os envolvem no dia a dia. Comprovando-se, por meio da exposição da opinião dos estudantes, que o pensamento crítico pode ser exercitado, por meio do diálogo das vozes ligadas aos estudos intertextuais. Segundo Silva (2018):

O ato de ler é capaz de arejar pensamentos, viabilizar saberes, provocar antigas convicções ou instigar a formação de novas crenças, tudo isso por meio do acionamento de mecanismos de transformação, benéficos ao corpo e à mente. Ao reconhecê-la como uma habilidade transformadora, professores de todas as áreas da educação devem buscar meios para que ela aconteça de forma aprazível e realmente promotora de acréscimos linguísticos e culturais aos leitores. (SILVA, 2018, p. 85).

Sendo assim, outro ponto importante, no desenvolvimento da pesquisa, que comprova que a leitura de contos desperta o gosto por ler e propicia o pensamento crítico, aconteceu na leitura dos contos diversificados. Pois, por meio do debate sobre solidão e diferenças sociais na obra *Tentação* de Clarice Lispector, observou-se que os leitores são capazes de ler, compreender e enxergar outros textos, por meio de uma visão crítica na leitura. Por meio disso, também, entendeu-se que os estudantes conseguem dialogar com o próximo e respeitar sua maneira de pensar. Uma vez que os discentes foram capazes de relacionar os conteúdos lidos nos textos com outros textos lidos anteriormente. Assim como também, relacioná-los ao seu conhecimento pessoal de mundo.

Outra situação marcante está na produção dos textos, a qual teve como objetivo analisar a visão intertextual na leitura. Nos textos, ao reinventarem a história e trazerem para ela suas marcas e experiências pessoais, deixou claro a capacidade dos estudantes de recriarem seu próprio texto a partir de outro texto. Por conseguinte, eles reinventaram a história de *Chapeuzinho vermelho* de acordo com sua visão social e pessoal. Conforme se

verificou na última etapa, em que redigiram a produção de texto final, os discentes puderam ouvir as vozes textuais subtendidas nas leituras feitas. Dado que entrelaçaram elementos de um enredo com o outro, deixando marcas de pensamentos pessoais e sociais nas histórias que escreveram.

A partir disso, fica evidente que o ensino de leitura crítica na escola deve ser uma prática cotidiana e necessária, tanto a leitura de textos diversos como a leitura literária são itens fundamentais à formação do cidadão crítico. E, para que isso se concretize, é necessário os estimular, incentivando-os a ler por gosto próprio. Desta forma, os objetivos, aqui propostos, foram alcançados. Visto que os alunos leram literatura e por meio das leituras feitas associaram os conteúdos lidos ao seu cotidiano. Assim como também, criticaram conceitos pré-estabelecidos em sociedade, opinaram sobre preconceitos e diferenças sociais. E, demonstraram sua capacidade de emitir uma voz crítica, a partir de muitas outras vozes que possam existir em um texto. Praticaram a leitura de uma forma descontraída, e por meio da leitura de contos, observaram os direitos e deveres que norteiam a sociedade que estão inseridos. Conforme Compagnon ao falar sobre o poder da literatura (2009):

Ela liberta o indivíduo de sua sujeição às autoridades, pensavam os filósofos; ela o cura, em particular, do obscurantismo religioso. A literatura, instrumento de justiça e de tolerância, e a leitura, experiência de autonomia, contribuem para a liberdade e responsabilidade do indivíduo, [...] (COMPAGNON, 2009, p. 33,34)

Com isso, comprova-se que a emancipação do pensamento crítico do estudante, no ensino fundamental, é possível de ser consolidado. Visto que “A relevância de se trabalhar sob esse ponto de vista é crer que o hábito da leitura exerce grande influência no contexto social, político, econômico e cultural. O leitor apresenta um papel ativo na atividade de leitura e não apenas como mero receptor.” Rezente (2012, p.38).

Assim, por meio deste estudo, compreendeu-se que produzir leitores na escola que leiam criticamente é possível de se realizar. Desde que está seja apresentada aos leitores por meio de atividades descontraídas e diversificadas. Atividades estas, que desperte no estudante o interesse de ler por gosto. Compreendeu-se, também, que leitura é a base da formação educacional e um direito a ser alcançado por todo cidadão. Logo, é necessário que ela se concretize cada dia mais como um dos pilares na formação escolar do indivíduo. Ler é um princípio essencial para transformação social, ao se produzir leitores em sua tenra idade se está cooperando para um futuro social melhor.

Portanto, é preciso estimular o pensamento crítico dos estudantes no ensino fundamental, para que estes sejam cidadãos aptos a ver além do que lhes é imposto. Estes

necessitam conhecer e defender seus direitos de cidadãos, assim como também, estarem cientes de seus deveres em comunidade. Os cidadãos estudantes precisam ser capazes de expor seus pensamentos, tanto em favor de si próprios como em favor do grupo social a que pertencem. Por fim, ler é um ato que deve ser estimulado e oportunizado aos estudantes, para que estes experimentem a liberdade de pensamento e se estabeleçam como críticos sociais. Portanto, ensinar leitura crítica na escola é investir em um futuro com mais diálogo e menos violência.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para se educar crianças feministas: um manifesto**. Tradução de Denise Bottmann, São Paulo, Companhia das letras, edição 9°. 2017.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (orgs.) 2. ed.1reimp. **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.
- BARTHES, Roland. **O Prazer do Texto**. São Paulo; Editora Perspectiva; 1987.
- BLIKSTEIN, Izidoro. **Intertextualidade e polifonia: o discurso do plano “Brasil novo”**. Diana Luz Pessoa de Barros; José Luiz Fiorin (orgs.) 2. ed.1reimp. Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.
- BOSI, Alfredo, 1936. **História Concisa da literatura brasileira**. São Paulo, Cultrix, 43 ed., 2006.
- CANDIDO, Antonio. **“O direito à literatura”**. In: *Vários escritos*. São Paulo: Rio de Janeiro: Duas Cidades: Ouro sobre Azul, 2004.
- CARVALHO, Francisco Romário Paz. **Leitura, texto e produção de sentidos: em cena o verbal e o visual**. Ano X, n. 06 – Junho/2014 - ISSN 1807-8931. Disponível em novo endereço: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica.Disponível>. Acesso em: 12/02/2019 às 14 horas.
- CHAGAS, Carmen Elena das. **A intertextualidade na formação de um leitor crítico**. Anais do XIII CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2009, p. 132.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**; Tradução: Laura Sandroni. – São Paulo: Global, 2007.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?**. Tradução de Laura Taddei Brandini, - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática** / Rildo Cosson. – 2. ed., 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. **Literatura: ensino fundamental** / Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca; Maciel, Rildo Cosson . –, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 204 p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20).
- CRUZ, Vítor - **Uma abordagem cognitiva às dificuldades na leitura: avaliação e intervenção**. Tese de Doutorado. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana, (2005). https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/6766/1/TeseDout_VCruzMH.pdf. Acesso em: 25/12/2019, às 16H.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: DOLZ, Joaquim;

SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. E Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução Waltensir Dutra. São Paulo, Editora Martins Fontes, 6ª edição, 2006.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Paródia e dialogismo**. Diana Luz Pessoa de Barros; José Luiz Fiorin (orgs.) 2. ed. 1reimp. Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 7. ed. Curitiba: Ed. Positivo: 2008.

FRANCHI, Eglê, **Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita**/- 9. edi.- São Paulo: Cortez, 2012.

GOTLIB, Nádya Battella. **Teoria do Conto**. São Paulo, Editora Ática, 2ª edição, 1985.

GRIMM, Irmãos. **Chapeuzinho vermelho**. Alfabetização: contos tradicionais, fábulas, lendas e mitos. Ministério da Educação Fundescola /Projeto Nordeste/Secretaria de Ensino Fundamental Brasília, Brasília, FUNDESCOLA/SEFMEC.2000.3v, 2000. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001614.pdf>. Acesso em: 05 fev. de 2020, às 10 H.

GRIMM, Jacob Ludwig Carl; GRIMM, Wilhelm Carl. **Chapeuzinho vermelho**. São Paulo, Editora Volta e Meia, 2004.

JOZEF, Bella. **O espaço da paródia, o problema da intertextualidade e a carnavalização**. In: Revista Tempo Brasileiro, n. 62, p. 53-70, set. 1980.

KRISTEVA, J. **A palavra, o diálogo e o romance**. In: _____. Introdução à semánalise. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974, p. 61-90.

KRUG, Flavia Susana. **A importância da leitura na formação do leitor**-https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/277_1.pdf. Acesso: em 07/02/2019 às 17 h 50 Min horas.

LEFFA, Vilson J..**Aspectos da leitura**.Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1º Edição, 1996.

LISPECTOR, Clarice. **Tentação**. Extraído da *A legião estrangeira*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. Disponível em: http://www.tirodeletra.com.br/conto_canino/Tentacao-ClariceLispector.htm. Acesso 05 Jan. 2020, às 19h.

MACIEL, Márcio Antonio de Souza. **A homotextualidade em “El color del verano”, de Reinaldo Arenas, ou quando o desejo assume corpo no texto**. 2011.199.f. Tese (doutorado)- Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/103657>>. Acesso em 27/12/2019 às 16H.

MANGUEL, Alberto. **Uma história de leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MUNRO, de Hector Hugh. **A porta aberta**. Disponível em: <https://www.esquerda.net/media/saki.pdf>. Acesso em: 05 Jan. 2020, às 19H 16 MIN.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. **O professor como mediador das leituras literárias**; Literatura: ensino fundamental. Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca; Maciel.Rildo Cosson. –, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 204 p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20).

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete; CURY, Maria Zilda. **Intertextualidades: Teoria e Prática**. Belo Horizonte, Editora Lê, 1995.

PERRAULT, Charles. **Chapeuzinho vermelho**. Contos de Mãe Gansa. Tradução de Ivone C. Benedetti. Porto Alegre- RS: L& PM, 2012.

PERRONE-MOISÉS, L. (2006). **Literatura para todos**. *Literatura E Sociedade*, 11(9), 16-29. <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i9p16-29>.

POE, Edgar Allan. **A filosofia da composição**. Poemas e Ensaios. (Trad. Oscar Mendes e Milton Amado). São Paulo: Globo, 1999, 3ª ed. revista. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3113878/mod_resource/content/1/Poe%20%20A%20filosofia%20da%20composi%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 01 maio de 2020, às 9 H.

PORTELA, Girlene Lima. **Da tropicália à marginalia: o intertexto na produção de Caetano Veloso**. Feira de Santana(BA): Editora da Universidade Estadual de Feira de Santana, 1999.

PRETA, Sérgio Porto-Stanislaw Ponte. **Conto de mistério**. Disponível em: <http://www.casadobruxo.com.br/poesia/s/sergio20.htm>. Acesso em: 16 fev. 2020, às 19 H.

RAZENTE, Gleice. **A Importância da Intertextualidade na Formação do Leitor**. 2012. 91 folhas. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4704/1/MD_EDUMTE_VII_2012_06.pdf

RED RIDING HOOD (A Garota da Capa Vermelha). Direção: Catherine Hardwicke. Produção de Leonardo DiCaprio. Estados Unidos:11 de março de 2011. DVD.

RICHTER, Dieter. **Til Eulenspiegel – der asoziale Held und die Erzieher**. *Kindermedien . Asthetik und Kommunikation*. Berlin, Auk Verlag. n. (27), abri, 1977.

RODRIGUES, Ana Patrícia Inácio. **Processos Cognitivos e Leitura/ Estudo Comparativo em Crianças com e sem Dificuldades na Leitura**; Lisboa; Maio de 2012. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10754/1/Fun%C3%A7%C3%B5es%20Conitivas%20e%20Leitura.pdf>. Acesso em 25/10/2018 às 16 h.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard. **Leitura subjetiva e ensino de literatura** - Neide Luzia de Resende (organizadora)- São Paulo, Alameda, 2013.

SILVA, D. V. N. **Observações sobre os processos de leitura e seus intertextos na obra Vovó tá com a macaca, de Ivan Jaf**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2018.

SOUZA, Ana A. Arguelho de. **Porque ler os clássicos**. In: GOMES, Nataniel dos Santos e ABRÃO, Daniel. (Orgs.). Pesquisa em Letras: questões de língua e literatura. Curitiba: Appris, 2012.

SOUZA, Ana Aparecida Arguelho de. **Cadê a literatura da escola? o gato comeu: reflexões sobre infância, textos literários e bibliotecas**. Interfaces da Educ., Paranaíba, v.2, n.5, p.18-31, 2011.

SOUZA, Ana Carla; BATISTA, Marivaldo Omega. Experiência de leitura com a obra *Por parte de pai*, de Bartolomeu Campos Quirós: Uma proposta para a sala de aula. **Literatura Infantil e formação de leitores: estratégias de leituras**- Renata Junqueira de Souza e Hélder Pinheiro (organizadores)- Campina Grande: UFCG, 2015,202p.

SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (organizadoras). **Leituras literárias na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**- Campinas, SP:Mercado de Letras, 2011).

TODOROV, Tzvetan, 1939. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro. Editora, DIFEL, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo, Editora Perspectiva S.A, 2ª edição, 2003.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo, Editora Ática, 3ª edição, 1978.

ZILBERMAN, Regina; **Que literatura para a escola? Que escola para a literatura ?**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 5 - n. 1 - 9-20 - jan./jun. 2009.

ANEXOS

Todos os registros fotográficos foram devidamente autorizados.

Anexo I- Apresentação da situação: Intervenção didática e mobilização da turma

Figura 1- Explicação do gênero conto



Arquivo pessoal

Anexo II – Exibição do filme a garota da capa vermelha

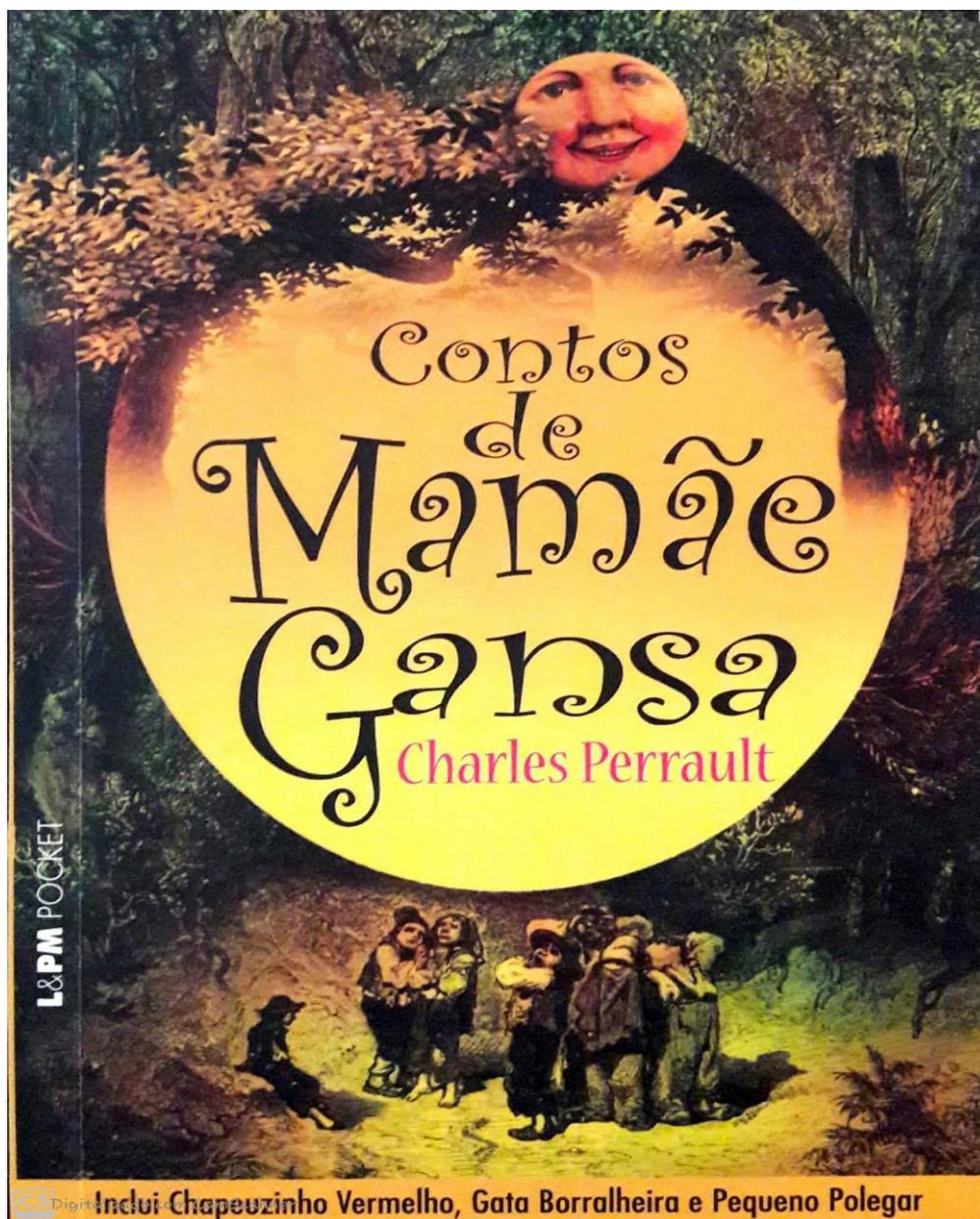
Figura 2 -Leitura audiovisual 1



Arquivo pessoal

Anexo III- Capa do Livro Contos de Mãe Gansa de Charles Perrault

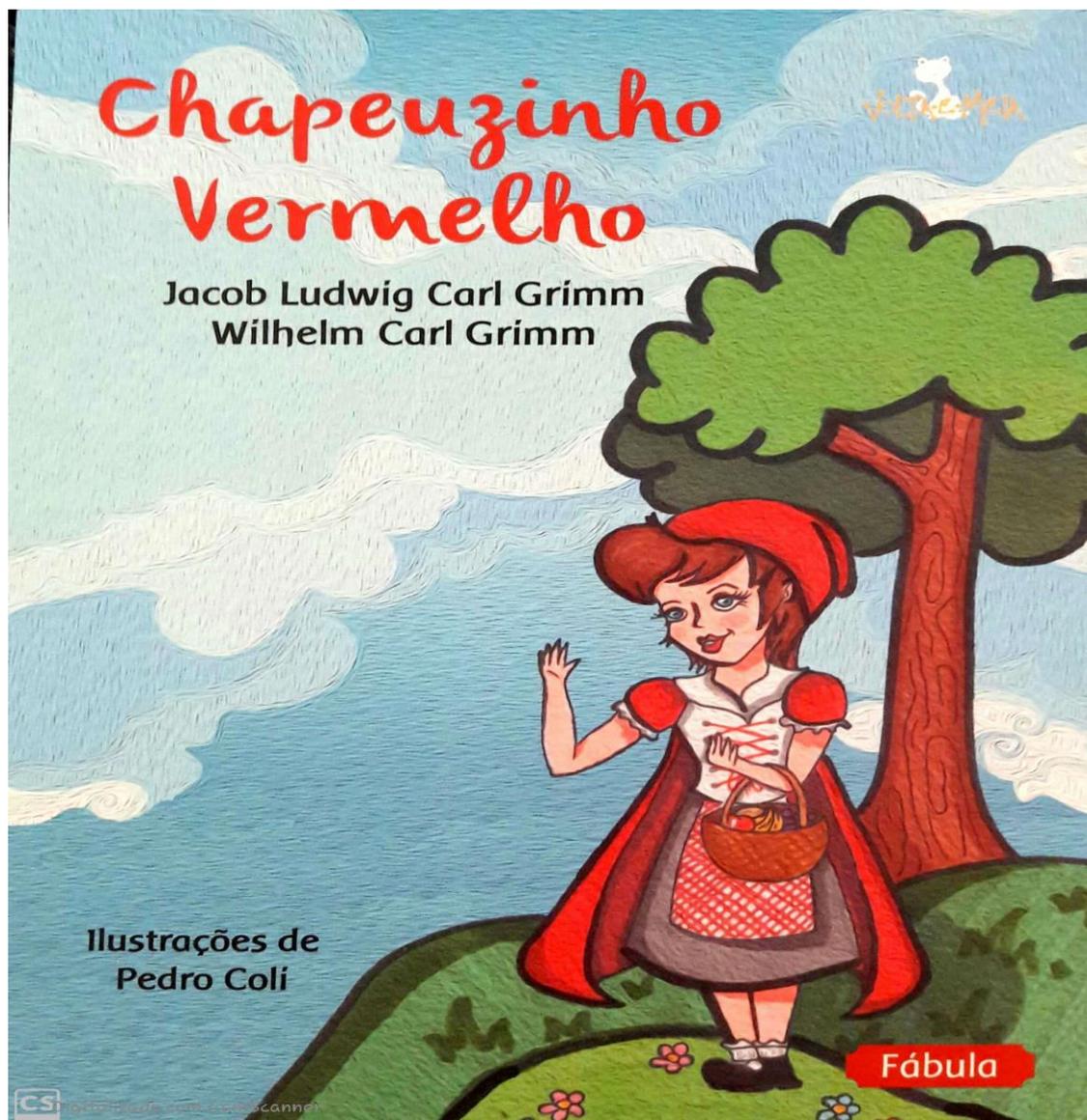
Figura 3- Livro que consta a história Chapeuzinho vermelho



Arquivo pessoal

Anexo IV- Capa do Livro Chapeuzinho Vermelho de Jacob Carl Grimm e Wilhelm Carl Grimm

Figura 4



Arquivo pessoal

Anexo V - Escola Municipal Francesco Battista Giobbi – Sonora - MS

Figura 5 – Escola em que a pesquisa foi realizada.



<http://br.infoaboutcompanies.com/Catalog/Mato-Grosso-do-Sul/Sonora/Escola/EM.-Francesco-Battista-Giobbi> - Acesso em: 10 jan. 2020; às 16H.

Autorização enviada aos pais:

ESCOLA MUNICIPAL FRANCESCO BATTISTA GIOBBI

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu _____

RG _____ responsável pelo aluno _____, _____ ano do

Ensino Fundamental, nascido em ___/___/____, autorizo a utilização de sua imagem, em forma de registros fotográficos realizados dentro da escola Francesco Battista Giobbi, para o Projeto de Leitura desenvolvido sob orientação da Professora Rosimeire Santos Alecrin, em sua Dissertação de Mestrado.

Sonora -MS, dia _____ de _____ de 2020.

(assinatura)

Telefone p/ contato: _____